الجامعة الإسلاميـــة – غزة
عمـــادة الدراســـات العليـــا
كـــليـــــة التـــربيـــــــــــــة
علم النفس – إرشاد نفســـي

التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة

إعداد الطالبة
ميسون محمد عبد القادر مشرف

إشراف الدكتور
نبيل كامل محمد دخان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
(بحث تكميلي) في الإرشاد النفسي – قسم علم النفس بكلية التربية

2009م - 1430 هـ

بِسْمِ اللّهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ

{ وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ }

(سورة القلم، آية: 4)

ملخص الدراسة

يمثل الجانب الأخلاقي جانباً هاماً في بنية الشخصية، ويعتبر النقص في هذا الجانب مسئولاً إلى حد كبير عما نعانيه اليوم من مشكلات، ولا نبالغ إذا قلنا أن كثيراً من مشكلات مجتمعنا الراهنة هي مشكلات أخلاقية في صميمها وتعبر عن قصور في النمو الأخلاقي. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وكذلك إلى الكشف عن العلاقة بينهما، والفروق في كل منهما التي تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى تعليم الوالدين، ومستوى الأسرة الاقتصادي، وحجم الأسرة).

وقد تحددت مشكلة الدراسة بالتساؤلات الآتية:

1. ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ؟
2. ما مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ؟
3. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية ؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الكلية (كليات علمية ، كليات أدبية) ؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع)؟
7. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، الوسطى، خانيونس، رفح) ؟
8. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ؟
9. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ؟
10. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) ؟

11. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لحجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة) ؟
12. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟
13. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الكلية (كليات علمية ، كليات أدبية) ؟
14. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع)؟
15. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، الوسطى، خانيونس، رفح) ؟
16. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ؟
17. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ؟
18. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) ؟
19. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لحجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة) ؟

وللإجابة على تساؤلات هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد فوقية عبد الفتاح (**2001**)، وبإعداد استبانة المسئولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية ويتكون من (**59**) فقرة مقسمة إلى أربعة أبعاد هي : المسئولية الذاتية، والمسئولية الجماعية، والمسئولية الأخلاقية والدينية، والمسئولية الوطنية. وقد أجرت الباحثة لهذا المقياس تقنين للتأكد من صدقه وثباته وإمكانية استخدامه لتحقيق ما وضع له.
ثم قامت الباحثة بتطبيق الدراسة الميدانية على عينة عشوائية طبقية من المجتمع الأصلي لهذه الدراسة وهم طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة المسجلين للفصل الدراسي الأول

من العام الدراسي **2009/2008** ، وقد بلغ حجم العينة **(600)** طالباً وطالبة موزعة بينهما بالترتيب : **(231)** ، **(369)**.

واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي في الدراسة ، واستخدمت في المعالجة الإحصائية عدد من الأساليب وهي : التكرارات، والنسب المئوية، اختبار "ت" **t-test** ، وتحليل التباين **ANOVA** ، واختبار شفيه البعدي.

أظهرت نتائج هذه الدراسة أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة لكولبرج، وهي تقابل مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، وتشير هذه المرحلة إلى مستوى متوسط من التفكير الأخلاقي. كما أظهرت النتائج أن طلبة الجامعة الإسلامية بغزة لديهم مستوى مرتفع من المسئولية الاجتماعية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية، في حين لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة تعزى لمتغير المستوى الدراسي، أو متغير المنطقة السكنية، أو متغير مستوى تعليم الأب والأم، أو متغير حجم الأسرة، أو متغير المستوى الاقتصادي للأسرة.

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بين الذكور والإناث ولصالح الإناث، وكذلك وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسئولية الاجتماعية بين الكليات العلمية والكليات الأدبية ولصالح الكليات الأدبية.

كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسئولية الاجتماعية بين مستوى تعليم الأب الابتدائي ومستوى تعليم الأب الإعدادي ولصالح مستوى التعليم الإعدادي، وكذلك وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسئولية الاجتماعية بين مستوى تعليم الأم الابتدائي ومستوى تعليم الأم الجامعي ولصالح مستوى تعليم الأم الابتدائي. كما تبين وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة بين الأسرة ذات المستوى الاقتصادي العالي والأسرة ذات المستوى الاقتصادي المنخفض ولصالح الأسرة ذات المستوى الاقتصادي المنخفض.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة في مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، أو متغير المنطقة السكنية، أو متغير حجم الأسرة.

إهـــــداء

إلى روح والدتي الغالية والمربية الفاضلة رحمها الله

وإلى والدي العزيز والمربي الفاضل حفظه الله

وإلى إخوتي وأختي الأعزاء

وإلي أساتذتي الأفاضل وطالباتي رفقاء درب العلم والعطاء.

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي لا اله إلا هو، الحمد لله لا يأتي بالحسنات إلا هو ، فهو أحق من ذكر، وأحق من شكر، وأحق من عبد ، وأحق من حمد، وأوسع من أعطى، وأجود من سئل، أشرقت لنور وجهه الظلمات ، واستنارت له الأرض والسموات، أشكره على توفيقه وفضله العظيم، والصلاة والسلام على معلم البشرية الخير، قدوتنا وحبيبنا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين ، وبعد:

فانه من لا يشكر الناس لا يشكر الله، ووفاءاً وعرفاناً بالفضل لأهل الفضل، أتقدم بالشكر الجزيل للجامعة الإسلامية إدارة وأساتذة وعاملين على تسهيل طريقنا للعلم. وأتقدم بالشكر والامتنان للمشرف على هذه الدراسة الدكتور الفاضل نبيل كامل دخان الذي منحني الكثير من الوقت والاهتمام وقدم لي النصح والمشورة. وأتقدم بالشكر للدكتور درداح الشاعر الذي قدم لي المشورة . كما أتقدم بالشكر لكل من الدكتور جميل الطهراوي المناقش الداخلي والدكتور نعمات علوان المناقش الخارجي اللذان تفضلا بمناقشة هذه الدراسة. والشكر موصولاً لجميع الأساتذة الكرام الذين قاموا بتحكيم المقياس حتى وصل إلى صورته النهائية. كما لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ إبراهيم حماد الذي ساعدني كثيراً أثناء التطبيق العملي للدراسة من خلال توزيع الاستبيانات على الطلاب. وأتقدم كذلك بالشكر الجزيل للطلبة (عينة الدراسة) الذين أعطوني من وقتهم واهتمامهم للإجابة على الاستبانة، وساهموا في انجاز هذه الدراسة.

والحمد لله أولاً وأخيراً وصلى الله على نبينا محمد الصادق الأمين وعلى آله وصحبه أجمعين وسلم تسليما كثيراً.

فهـرس المحتـويـات

فهرس الجداول

.49	تحليل فقرات المجال الثالث (المسؤولية الأخلاقية والدينية).
.50	تحليل فقرات المجال الرابع (المسؤولية الوطنية).
.51	يوضح العلاقة بين مستوى التفكير الأخلاقي و مستوى المسئولية الاجتماعية.
.52	اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).
.53	اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية).
.54	اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).
.55	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).
.56	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).
.57	اختبار شفيه للفروق المتعددة التفكير الأخلاقي حسب متغير مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).
.58	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).
.59	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي).
.60	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).
.61	اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).
.62	اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية).
.63	اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).
.64	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).
.65	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

.66	اختبار شفيه للفروق المتعددة (مستوى المسئولية الاجتماعية)حسب متغير مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).
.67	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).
.68	اختبار شفيه للفروق المتعددة (مستوى المسئولية الاجتماعية)حسب متغير مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).
.69	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي).
.70	اختبار شفيه للفروق المتعددة تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي)
.71	نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة 4 فاقل، متوسطة5-8، كبيرة9 فأكثر).

فهـرس الملاحـق

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

§ مقدمة الدراسة

§ مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

§ أهمية الدراسة

§ أهداف الدراسة

§ حدود الدراسة

§ مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

مقــدمـــة:

تشكل الأخلاق في كل أمة أساس تقدمها، ورمز حضارتها، وثمرة عقيدتها ومبادئها، وقد جاءت الرسالات السماوية لتحث الناس على الالتزام بالأخلاق، والإسلام العظيم يعتبر الأخلاق عنواناً له، وقد حدد رسول الإسلام محمد **r** الغاية الأولى من بعثته بقوله: " **إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق**".[1] ووصف الله سبحانه وتعالى رسوله بأنه على خلق عظيم، بقوله تعالى: { **وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ** } (سورة القلم :آية 4).

ويؤكد الإسلام على أن الدين المعاملة، أي معاملة الناس بخلق حسن، ويتضح ذلك من خلال قول رسول الله **r** : " **المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده**".[2] وقوله **r** لأصحابه: " **أتدرون من المفلس من أمتي ؟ قالوا المفلس من لا درهم له ولا متاع، قال إن المفلس من يأتي يوم القيامة بصلاة وصيام وزكاة، ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا، وسفك دم هذا، وضرب هذا، فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضى ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليه ثم يطرح في النار**."[3] وهكذا يتضح أن العبادة إذا انسلخت عن الأخلاق لا تغني عن صاحبها شيئاً، فالأخلاق أساس الفلاح والنجاح للمسلم فيقول الله سبحانه وتعالى: { **قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ، وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا** } (سورة الشمس، آية: 9-10).
والفلاح والنجاح ليس قصراً على الأفراد المتحلين بالأخلاق بل يشمل المجتمع كله المتمسك بالأخلاق الفاضلة، وقد قال الشاعر في ذلك:

إنما الأمم الأخلاق ما بقيت		فإن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا

وقال آخر:

وإذا أصيب القوم في أخلاقهم		فأقم عليهم مأتماً وعويلاً

ويقول مارتن لوثر Marten Louther الناشط السياسي الأمريكي: " ليست سعادة البلاد بوفرة إيرادها ولا بقوة حصونها ولا بجمال بنائها، وإنما بعدد المهذبين من أبنائها، وبعدد الرجال ذوي

---

[1] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 92، الصحيحة (45) ، ص 28.
[2] صحيح مسلم ، الجزء 1، كتاب الإيمان ، باب (14)، حديث رقم : 66 /42، ص 33.
[3] صحيح مسلم ، الجزء 2، كتاب البر والصلة والآداب (45)، باب (15)، حديث رقم : 2581 ، ص 636.

التربية والأخلاق فيها". كما يتفق معه الفيلسوف(كانت) Kant، حيث يقول: " إن النقص الحاصل من إهمال التهذيب أشد وطأة وأضر بالإنسان من نقص التعليم" (قرعوش، 2001: 25).

وقد كان علم النفس مرتبطاً بعلم الأخلاق وانفصل عنه حديثاً، حيث كان عظماء المفكرين في الماضي من الفلاسفة وعلماء النفس يؤمنون بأن فهم الطبيعة الإنسانية وفهم القيم والمعايير الأخلاقية يعتمد كل منهما على الآخر. ونجد أن كارل يونج كان يرى أن علم النفس والعلاج النفسي يرتبطان بالمشكلات الفلسفية والأخلاقية للإنسان (مرسي،1983: 104).

إن علم النفس هو العلم الذي يدرس السلوك الإنساني، وعلم الأخلاق هو العلم الذي يحكم على هذا السلوك بالصواب أو الخطأ. فالأخلاق هي علم قواعد السلوك، وهي مكتسبة متعلمة، حيث أن تعرض الطفل طوال سنواته الأولى لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من ثواب وعقاب، وملاحظة وتقليد، يترتب عليه بلا شك أن يكتسب الطفل قيم واتجاهات الوالدين ومعاييرهم السلوكية، وباختصار يتعلم الأطفال في هذه الفترة الصواب والخطأ ويطبقون هذه الأخلاق على سلوكهم الخاص (العواملة، 2003: 175).

ويأتي اهتمام الباحثين بدراسة الأخلاق عامة، والنمو الأخلاقي خاصة من كون الأخلاق عنصراً أساسياً من عناصر وجود المجتمع وبقائه، ومقوماً جوهرياً من مقومات كيانه وشخصيته، فلا يستطيع أي مجتمع أن يبقى أو يستمر، دون أن تحكمه مجموعة من القوانين والقواعد والضوابط التي تنظم علاقات الأفراد بعضهم ببعض، وتكون لهم بمثابة المعايير المعتمدة في توجيه سلوكهم وتقويم انحرافاتهم، لذلك يمكننا اعتبار النمو الأخلاقي من أهم ميادين البحث التي حظيت من قبل المربين بالدراسة والاستقصاء على مدار العصور والأحقاب، لكن هذه الدراسات القديمة للنمو الأخلاقي كانت فلسفية أكثر منها علمية، ولذلك لم تجد الاهتمام المطلوب. أما العقود الأخيرة، فقد أبرزت اهتماماً ملحوظاً من طرف علماء النفس والتربية بدراسة النمو الأخلاقي عند الأطفال والمراهقين والراشدين على السواء. ويعود الفضل في هذا إلى العالم النفساني جان بياجيه Jan Piaget الذي كتب سنة 1932 كتاب "الحكم الأخلاقي لدى الطفل"، وقد فتحت آراؤه حول النمو الأخلاقي المجال لعدد كبير من الباحثين لدراسة هذا الموضوع خلال مرحلتي المراهقة والرشد، أمثال كولبرج Kohlberg وجيمس ريست Jams Rest وغيرهما. ومن ثم نستطيع القول بأن أعمال بياجيه تعتبر بداية الانطلاقة العلمية الصحيحة لدراسة النمو الأخلاقي دراسة قائمة على أساس منهجي وعلمي (داودي،2006: عدد65).

ويمثل الجانب الأخلاقي جانباً هاماً في بنية الشخصية، ويختص هذا الجانب بالقيم والمثل والعادات والمعايير، ويساعد في الوصول إلى حالة السواء للفرد، وتعني السوية مدى اتساق السلوك مع المعايير الأخلاقية في المجتمع وقواعد السلوك السائدة فيه. إلا أن هذا الجانب لم ينل

نفس القدر من الاهتمام الذي تناله الجوانب الأخرى من الشخصية إلا حديثاً عام 1932 من خلال نظرية بياجيه في النمو الأخلاقي، ثم تلاه كولبرج 1964 (محمد،1991: 123).

ويعتبر النقص في الجانب الأخلاقي مسئولاً إلى حد كبير عما نعانيه اليوم من مشكلات، ولا نكون مبالغين إذا قلنا أن كثيراً من مشكلات مجتمعنا الراهنة هي مشكلات أخلاقية في صميمها، فمظاهر الإهمال والتسيب والفساد والاستغلال وانحرافات الشباب، إنما هي جميعاً تعبر عن أزمة أخلاقية وعن قصور في النمو الأخلاقي (محمد،1991: 124).

ويخضع الجانب الأخلاقي في بنية الشخصية لعملية نمو، شأنه في ذلك شأن الجوانب الأخرى للشخصية، وهذه العملية قوامها تشرب الطفل للنظام الأخلاقي للجماعة التي ينشأ فيها، ويضم النمو الأخلاقي ثلاث جوانب هي المشاعر والحكم والسلوك، إلا أن كلاً من بياجيه وكولبرج اهتما بالتفكير الأخلاقي في عملية النمو الأخلاقي.

وتعد أعمال كولبرج Kohlberg في دراسة النمو الأخلاقي بداية الدراسة الجادة والمتميزة له، كما أنها بمثابة تطوير للمفاهيم الأساسية التي قدمها جان بياجيه حول النمو الأخلاقي. ويرى كولبرج أن النمو الأخلاقي في جوهره هو عملية أخذ دور تتميز بوجود بناء منطقي جديد في كل مرحلة من المراحل الستة التي يتألف منها. ويتفق معه سيلمان Selman الذي يرى أن تطور النمو الأخلاقي للفرد يتم من خلال قدرته على أن يضع نفسه في مكان شخص آخر، وأن ينظر إلى الأمور المختلفة بعيني هذا الشخص الآخر، وأن يدرك التبادلية في وجهات النظر، حيث يصبح بإمكانه أن يدرك النية أو القصد في السلوك الذي يأتي به هذا الشخص. ومن هذا المنطلق يعتبر النمو العقلي وأخذ الدور شرطان ضروريان لحدوث النمو الأخلاقي، إلا أنهما غير كافيين لذلك، نظراً لتداخل جوانب الشخصية وتأثرها ببعضها البعض (محمد، 1991: 202-203).

وفي هذا الشأن يقول الدكتور الكسيس كاريل Alexis Karl : " يتساوى النمو العقلي والنمو الخلقي من حيث ضرورتهما للبشر " (قرعوش، 2001: 25).

ويعتقد كولبرج أن الأخلاق لا تنمو مرة واحدة، بل تخضع لسلسلة من المراحل، يكون تتابع هذه المراحل منتظماً، أي أن كل فرد لابد وأن يمر بمراحل النمو الأخلاقي بصورة هرمية، وقد يسير الأطفال خلال هذه المراحل بسرعات مختلفة. ولا يحدث أن يتخطى أي فرد مرحلة معينة إلى أخرى أعلى منها، إلا أن البعض فقط هم الذين يصلون إلى المرحلة السادسة من المراحل الستة لكولبرج. ويعد النمو الأخلاقي نتاجاً لتفاعل عوامل التنشئة الاجتماعية والأخلاقية مع النمو المعرفي العقلي، فيقوم الفرد أثناء نموه بتعديل بنيته المعرفية الأخلاقية وذلك بإحلال بنى جديدة تبعا لما يتعرض له من خبرات (حميدة، 1990 : 43).

وتمثل المسئولية الاجتماعية مطلباً حيوياً ومهماً في إعداد الأبناء لتحمل أدوارهم والقيام بها خير قيام من أجل المشاركة في بناء المجتمع. فالمسئولية الاجتماعية من الصفات الإنسانية التي يجب

غرسها داخل الفرد، حيث أن الفرد المتسم بتحمل المسئولية الاجتماعية يحقق فائدة لجميع أفراد المجتمع. وما يلمسه المجتمع من خلل واضطراب يرجع في جانب كبير منه إلى النقص في نمو المسئولية الاجتماعية عند أفراده، بل إن اختلال المسئولية الاجتماعية عند الأفراد يعد من أخطر ما يهدد حياة الأفراد والمجتمع، ويعمل على شيوع الأنانية والسلبية بين أفراد المجتمع.

إن تنمية المسئولية الاجتماعية هي تنمية للجانب الخلقي الاجتماعي في الشخصية وهي جزء من التربية العامة للشخصية، ويرجع ذلك إلى أن تنمية المسئولية الاجتماعية حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية، لأن المجتمع بمؤسساته وأجهزته المختلفة في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعيا. (حميدة، 1996: 10).

وقد أصبحت الحاجة ماسة في الآونة الأخيرة إلى الاهتمام بالتفكير الأخلاقي، ولعل من مبررات هذا الاهتمام ما استشرى في العصر الحاضر بين الشباب وطلبة الجامعة من شيوع للأنماط السلوكية غير السوية كالأنانية والحقد والحسد والكراهية، والبعد عن أخلاق الإسلام، وإن كانت الظواهر الشكلية تشير إلى الالتزام بتعاليم الإسلام من لباس وعبادات. ففي عالم اليوم يغفل كثير من الناس عن أهمية المعاملات في الوقت الذي يؤدون فيه العبادات كاملة، مع العلم أن الدين المعاملة، حيث دخلت الكثير من الشعوب السابقة الإسلام دون قتال أو حروب بل من خلال تعاملهم مع التجار المسلمين، الذين تميزوا بحسن خلقهم وتعاملهم ووفائهم ونزاهتهم ، فدخل الناس دين هؤلاء التجار أفواجاً، وهكذا يجب أن يكون المسلم الحق.

ومن خلال انتظام الباحثة بالدراسة في الجامعة الإسلامية بغزة، وتعاملها اليومي مع الطالبات لاحظت انتشار عدداً من المظاهر السلوكية السلبية بين بعض الطلبة، تمثلت في عدم احترام مواعيد المحاضرات، وعدم الالتزام بمواعيد تسليم التقارير والأبحاث، وعدم المحافظة على الكتب المستعارة من المكتبة وعدم إرجاعها في مواعيدها، بل وحتى التأخر عن مواعيد الامتحانات، ومن ثم الادعاء أن وقت الامتحان غير كاف، وكذلك الغش في الامتحانات، والاستهتار وإهدار الوقت واللامبالاة، والغيبة والنميمة، والصوت المرتفع والصراخ، والتكاسل والتواكل، وإلقاء الفضلات على الأرض، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة داخل الجامعة وخارجها، بالإضافة إلى عدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والوطنية والثقافية داخل الجامعة، الأمر الذي دفع الباحثة للقيام بهذه الدراسة للوقوف على مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.

مشكلـــة الدراســـة:

تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما علاقة التفكير الأخلاقي بالمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة وما دور بعض المتغيرات في تحديد كل منهما ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل يمكن صياغة التساؤلات الفرعية الآتية:

20. ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ؟
21. ما مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ؟
22. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية ؟
23. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟
24. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الكلية (كليات علمية ، كليات أدبية) ؟
25. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع)؟
26. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، الوسطى، خانيونس، رفح) ؟
27. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ؟
28. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ؟
29. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) ؟
30. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لحجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة) ؟
31. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الجنس (ذكور، إناث) ؟

32. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير الكلية (كليات علمية ، كليات أدبية) ؟
33. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع)؟
34. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمتغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، الوسطى، خانيونس، رفح) ؟
35. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ؟
36. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ؟
37. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لمستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) ؟
38. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لحجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة) ؟

أهـــداف الدراســـة:

- بيان علاقة مستوى التفكير الأخلاقي بالمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- الكشف عن مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
- بيان الفروق بين الجنسين من طلبة الجامعة الإسلامية في مستوى التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية.
- بيان الفروق بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الأدبية في مستوى التفكير الأخلاقي وفي المسئولية الاجتماعية.
- التعرف إلى الفروق بين المستوى الأول والمستوى الرابع للطلبة في مستوى التفكير الأخلاقي وفي مستوى المسئولية الاجتماعية.
- التعرف إلى الفروق بين طلبة الجامعة الإسلامية في مستوى التفكير الأخلاقي وفي مستوى المسئولية الاجتماعية وفقا لمنطقة السكن (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).
- التعرف إلى الفروق بين طلبة الجامعة الإسلامية في مستوى التفكير الأخلاقي وفي مستوى المسئولية الاجتماعية وفقا لمستوى تعليم الوالدين (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)

- التعرف إلى الفروق بين طلبة الجامعة الإسلامية في مستوى التفكير الأخلاقي وفي مستوى المسئولية الاجتماعية وفقا للمستوى الاقتصادي لأسرة الطالب.
- التعرف إلى الفروق بين طلبة الجامعة الإسلامية في مستوى التفكير الأخلاقي وفي مستوى المسئولية الاجتماعية وفقا لحجم أسرة الطالب.

أهميـــة الدراســـة:

الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها الأولى من نوعها في قطاع غزة على حد علم الباحثة، والتي تتناول التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة.
- تزيد من المعرفة العلمية حول خصائص الشباب الجامعي.
- تسلط الضوء على أهمية الأخلاق للمجتمع وضرورة العناية بالتربية الأخلاقية.
- تأتي أهمية البحث الحالي في كونه يتناول موضوعاً لم ينل نصيبه من الدراسة بالقدر الكافي رغم أهميته في حياة الفرد والمجتمع.
- تفتح هذه الدراسة المجال لدراسات أخرى تبحث في التفكير الأخلاقي وعلاقته بسمات شخصية أخرى.

الأهمية التطبيقية:

- تبصير القائمين على أمور الشباب من المسئولين والمربين بضرورة تبني البرامج والمناهج والأساليب الملائمة لتنمية وتأصيل الأخلاق لدى الشباب الجامعي.
- تتوقع الباحثة أن تفيد هذه الدراسة أولياء الأمور حول دورهم الهام في عملية النمو الأخلاقي لأبنائهم ومراعاة أهمية القدوة في ذلك.
- تتوقع الباحثة أن تفيد هذه الدراسة المؤسسات المجتمعية كالمدارس والجامعات والمساجد لتقوم بدورها في عملية النمو الأخلاقي للطلبة، من خلال الندوات والبرامج والمقررات الدراسية والأنشطة، وإتاحة الفرص لمناقشة المواضيع والقضايا الأخلاقية.
- توجيه وسائل الإعلام إلى القيام بدورها في مجال العناية بالجانب الأخلاقي لأفراد المجتمع من خلال تخصيص برامج لتنمية الجوانب الأخلاقية بين الناس والتشجيع عليها، ويستطيع الإعلام القيام بدور هام وفعال في ذلك.

حدود الدراســـة:

الحد البشري:

اقتصرت هذه الدراسة على جميع طلاب وطالبات البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة، وتحدد الدراسة بالعينة المختارة.

الحد الزماني:

تم بإذن الله تطبيق هذه الدراسة على طلبة الجامعة الإسلامية بغزة في شهر نوفمبر /2008 خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2009/2008.

الحد المكاني:

أجريت هذه الدراسة في الجامعة الإسلامية بغزة.

مصطلحـــات الدراســـة:

1- التفكير الأخـــلاقـــي: Moral Thinking

تعرف فاطمة حميدة (1990 : 132) التفكير الأخلاقي بأنه " نمط التفكير المستخدم في حل الموقف الأخلاقي أو المشكلة الأخلاقية، والتفكير الأخلاقي وفقاً لنظرية كولبرج يمتد من المرحلة الأولى إلى المرحلة السادسة ".

تعريف الباحثة الإجرائي للتفكير الأخلاقي:

هو مجموع استجابات الفرد على مقياس التفكير الأخلاقي، تلك الاستجابات التي تعبر عن نمط التفكير المستخدم في حل موقف أخلاقي، وتتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين بالصواب أو الخطأ، ويتحدد عند كولبرج في ستة مراحل تعكس مراحل النمو الأخلاقي، وتتبنى الباحثة هذا التعريف لاتفاقه مع أهداف الدراسة.

2- تعريف المسئولية الاجتماعية: Social Responsibility

يعرفها سيد عثمان (198: 269-271) بأنها: " هي المسئولية الفردية عن الجماعة، هي مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها." وتتكون المسئولية الاجتماعية عند سيد عثمان من ثلاثة عناصر هي الاهتمام والفهم والمشاركة".

تعريف الباحثة الإجرائي للمسئولية الاجتماعية:

هي مجموع استجابات الفرد على مقياس المسئولية الاجتماعية، تلك الاستجابات التي تعبر عن إدراك الفرد لمسئوليته عن سلوكه والتزامه أمام ذاته عن نفسه وعن الجماعة التي ينتمي إليها، وتتضمن معرفة الفرد لحقوقه وواجباته نحو نفسه وأسرته وزملائه وجامعته ودينه ووطنه، وهذا يتم من خلال الالتزام بتعاليم الدين وبالقيم الأخلاقية، وبفهم مشكلات المجتمع وأوضاعه، والحرص على المشاركة الايجابية والتعاون مع الآخرين من أجل المحافظة على المجتمع والعمل على تقدمه وازدهاره.

الفصـــل الثانـي
الإطــــار النــظــري

§ التفــكير الأخــلاقي

§ المسئولية الاجتماعية

الفصل الثاني

الإطـــار النظري

مقدمـــــــة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل مفهوم الأخلاق وأهميتها، والأخلاق في الإسلام وخصائصها، ومن ثم تستعرض أهمية الأخلاق الحسنة للمجتمع. كما يتناول هذا الفصل نظريات النمو الأخلاقي ومن أهمها: نظرية بياجيه، ونظرية كولبرج في النمو الأخلاقي، ويوضح أوجه التشابه والاختلاف بين بياجيه وكولبرج في النمو الأخلاقي. كذلك يتطرق هذا الفصل إلى أهم العوامل المؤثرة في النمو الأخلاقي، ودور المؤسسات الاجتماعية والتربوية في التربية الأخلاقية وعلى رأسها الأسرة، والمدرسة، والمسجد، ووسائل الإعلام.

بالإضافة إلى ذلك يتناول هذا الفصل المسئولية الاجتماعية من حيث التعريف، والعناصر، وينتقل لتوضيح طبيعة المسئولية الاجتماعية في الشخصية المسلمة، وأهمية المسئولية الاجتماعية كحاجة فردية وحاجة جماعية، ودور المؤسسات الاجتماعية في تنمية المسئولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

أولاً: المبحث الأول

التفكير الأخلاقي Moral Thinking

الأخلاق:

التعريف اللغوي للخلق:

الخلق لغة بسكون اللام وضمها جمع أخلاق ويعني المروءة، العادة، السجية، أو الطبع (المنجد، 1992: 194).

فالخلق هو السجية (الطبع)، سواء كان حميداً أم غير حميد، ويوصف الخلق الممدوح بأنه حميد، أما الخلق المذموم بأنه غير حميد (باهي،1992: 7).

التعريف الاصطلاحي للخلق:

اختلفت وجهات النظر حول تعريف الخلق تبعاً لاختلاف الغاية منه وتبعاً لنوع ثقافة المعرفين، ومن هذه التعريفات: يقول الفيلسوف كانت Kant : " إن الخلق هو طبيعة الإرادة ". ويعرف روباك Ruback الخلق بأنه " حالة أو ميل نفسي يتحكم في الغرائز ويمنعها أن تتحقق وذلك

بمقتضى مبدأ منظم لتلك الغرائز ". ويرى هادفيلد Hadfield : " أن الخلق هو قيمة النفس المتزنة والنفس المتزنة هي تلك التي تنسقت فيها الميول الطبيعية والعواطف وتضافرت على غاية واحدة". ويعرف باجلي Bagley الخلق بأنه " عبارة عن العادات الصالحة النافعة" (ناصر،2005: 22).

ويعرف الغزالي الخلق بأنه " عبارة عن هيئة في النفس راسخة عنها تصدر الأفعال بسهولة ويسر من غير حاجة إلى فكر وروية، فان كانت الهيئة بحيث تصدر عنها الأفعال الجميلة المحمودة عقلاً وشرعاً، سميت تلك الهيئة خلقاً حسناً. وإن كان الصادر عنها الأفعال القبيحة سميت الهيئة التي هي المصدر خلقاً سيئاً." واشترط الغزالي للخلق أن تصدر منه الأفعال بسهولة ويسر من غير روية، لأن من تكلف بذل المال أو السكوت عند الغضب بجهد وروية لا يقال خلقه السخاء والحلم. وعلى ذلك فليس الخلق عبارة عن الفعل ، فرب شخص خلقه السخاء، ولا يبذل إما لفقد المال أو لمانع، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل إما لباعث أو لرياء، فهو تلك الهيئة الراسخة في النفس (الغزالي، 2004 : 70).

واستخدم الغزالي مفهوم الخلق بنفس المعنى تقريباً الذي يستخدمه جوردن ألبورت Gordon Allport في العصر الحديث مفهوم السمة. فالسمة عند ألبورت هي نمط سلوكي عام وثابت ودائم نسبياً، وثابت نسبياً يصدر عن الفرد في مواقف كثيرة، فهي استعداد أو قوة أو دافع داخل الفرد يدفع سلوكه ويوجهه، فالشخص الذي يتصف بالكرم مثلاً، يكون دائماً في رأي ألبورت على استعداد للتصرف بكرم في جميع الظروف والمواقف (محمد، 2004 : 74).

ويعرف ابن مسكويه الخلق بأنه " حال للنفس داعية لها إلى أفعالها من غير فكر ولا روية " وهذه الحال تنقسم إلى قسمين: " منها ما يكون طبيعيا من أصل المزاج، كالإنسان الذي يحركه أدنى شيء نحو غضب، ويهيج من أقل سبب، وكالإنسان الذي يجبن من أيسر شيء، كالذي يفزع من أدنى صوت يطرق سمعه، ومنها ما يكون مستفادا بالعادة والتدريب، وربما كان مبدؤه بالروية والفكر، ثم يستمر عليه أولاً فأولاً، حتى يصير ملكة وخلقاً "(ابن مسكويه، 1959 : 31).

ويعرف هادفيلد Hadfield الأخلاق قائلاً أن: " هناك معنيان عريضان لمصطلح الأخلاق أحدهما بمعنى الامتثال لمعايير المجتمع وعاداته، والمعنى الآخر هو إتباع الغايات والأهداف الصحيحة". وطبقا للمعنى الأول فإن الإنسان يتبع العادات ويراعي التقاليد الاجتماعية، والأخلاق بمعنى الامتثال لقيم المجتمع وأنماط سلوكه تختلف من مجتمع إلى آخر. بينما المعني الثاني فإن الغايات الصحيحة كالكرم والأمانة والولاء تعد خيرة في ذاتها وينبغي إتباعها بصرف النظر عن عادات المجتمع ومعاييره (العيسوي، 1987: 155).

ويعرف الصنيع (2001) الأخلاق بأنها: " مجموعة السلوكيات التي يظهرها الفرد في تعامله مع الأحداث التي تواجهه أو الأفراد الذين يتعامل معهم في الحياة، ويكتسب معظمها من خلال التربية والبيئة التي عاش فيها الفرد خلال مراحل عمره المختلفة ".

وهناك من عرف الأخلاق بأنها هي " كل سلوك خير يقوم به الإنسان بإرادة خيرة، ولغاية خيرة." وهناك من عرفها بأنها " صفة مستقرة في النفس فطرية أو مكتسبة ذات آثار في السلوك محمودة أو مذمومة " (عقلة، 1986 : 14-15).

ويرى وليام ليلى (1991: 36-58) أن الأخلاق هي علم معياري للسلوك، والسلوك اسم جمعي للأفعال الاختيارية، وتلك الحرية وذاك الاختيار هما ما يميزان سلوك الإنسان عن غيره من الكائنات، ومن ثم فإن الأفعال الاختيارية تشتمل على كل أفعال الإرادة والمشيئة. والاختيار ذاته عملية معرفية تتبع الفعل العقلي المكون للحكم أو لسلسلة الأحكام. والإرادة ليست مطلقة ، فهي نسبية تعتمد على مقدار ما عند الفرد من رغبات للفعل.

ويلاحظ أن مفهوم الأخلاق متعدد المفاهيم أو الأبعاد، وبشكل عام فالأخلاق تبحث في الخير والشر، وتشمل الأخلاق الحسنة والأخلاق السيئة، والإنسان الخلوق هو الإنسان الخير في حياته الظاهرة والباطنة، الخاصة والعامة، لنفسه ولغيره، لجماعته ومجتمعه على حد سواء.

وهناك من يتساءل هل الأخلاق مرادفة لما يعتبره مجتمع ما صواباً أو خطأ أم الأخلاق هي شعور الفرد إزاء القيم الأخلاقية المطلقة كالعدل والحرية والسلام والمحبة. وللإجابة على ذلك نجد أن القيم الخلقية تختلف من مجتمع إلى آخر، كما تختلف في نفس المجتمع من عصر إلى آخر، وتختلف في نفس المجتمع وفي نفس العصر باختلاف الطبقات الاجتماعية. وبالتالي إذا أخذنا الأخلاق بالمعنى الاجتماعي أي بمعنى الامتثال للمعايير الاجتماعية نجد أن مفهوم الأخلاق مفهوما ديناميكيا أي يختلف من مجتمع إلى آخر ومن عصر إلى آخر، ومن جيل إلى جيل، وهو في تطور مستمر، فما هو خلقي عند جماعة من الناس هو جريمة عند غيرهم. ويعبر عن ذلك هادفليد Hadfield بقوله أن هناك معنيين للأخلاق، الأول يعني الامتثال لقيم المجتمع وعاداته وتقاليده، والثاني يعني إتباع الفرد الأهداف والغايات الصحيحة أو الصواب. وبالتالي فالسلوك الخلقي تبعا لمفهوم الامتثال يعني أن يتبع الفرد العادات والتقاليد التي يقبلها المجتمع، بينما المعني الثاني باعتبارها غايات كالكرم والولاء والأمانة فهي تعتبر غاية في ذاتها، ينبغي إتباعها بصرف النظر عن قيم المجتمع ومعاييره (عيسوى،2003: 226).

ويرى الاستانبولي(1985 :71) أن غاية الأخلاق ليست معرفة الفضيلة والرذيلة، بل غرس مبادئ الأخلاق في نفوس الأطفال حتى يندفعوا من تلقاء أنفسهم إلى عمل الخير لأنه خير، وينفرون من الشر لأنه شر.

وتوجد الأخلاق حيثما يوجد الإنسان، وهي ما يميزه ككائن عاقل عن غيرهم من الكائنات، حيث إن الكائنات الحية الأخرى ليست قادرة على إصدار الحكم الأخلاقي، فهي لا تستطيع أن تكتشف الحق والباطل، أو تميز بين الفضيلة والرذيلة، وهي غير قادرة على صياغة المبادئ والمعايير الأخلاقية، وبالتالي غير قادرة على ممارسة الفعل الأخلاقي. فالإنسان وحده هو الكائن الأخلاقي الذي يهدف بطبيعته إلى تحقيق شخصيته العاقلة من خلال السلوك الهادف العاقل (التلوع، 1995 : 22).

وهناك من يصنف الناس على أساس الأخلاق، حيث يصنف عيسوي (2003: 227) الناس على أساس نوع الأخلاق السائدة لديهم إلى الأنماط التالية:

1- النمط النفعي : وهو الشخص الذي يتصرف تصرفاً خلقياً فقط من أجل تحقيق أغراضه.
2- النمط الامتثالي: وهو الشخص الذي يفعل كما يفعل الآخرون، وينصاع لما يقولون أنه ينبغي عليه أن يفعله.
3- النمط العقلي : أو صاحب الضمير الحي، ويكون له معاييره الخاصة الداخلية ومفهومه الخاص عن الصواب والخطأ وطبقاً لهذه المعايير يحكم على سلوكه.
4- النمط الإيثاري : ويمثل أعلى مستويات الأخلاق، وللشخص في هذا النمط مجموعة ثابتة وراسخة من المبادئ الأخلاقية ترشده إلى السلوك الصواب، وهو في حكمه على ما هو صواب يكون واقعي ومنطقي، ويأخذ في الاعتبار النوايا أو الدوافع التي تكمن وراء السلوك، كما يأخذ في الاعتبار العواقب المترتبة، فلا يحكم على السلوك طبقا لحجم الخسائر المترتبة على السلوك وإنما يحكم عليه في ضوء الدوافع أو القصد أو النية عند القيام بالسلوك.

وهناك من أشار للعلاقة بين الخلق والسلوك، فالخلق هو القوة المعنوية التي تدفع الشخص إلى اختيار أفعال معينة، والسلوك هو أسلوب الشخص في تصرفه واتجاهاته في أعماله، وبهذا الاعتبار يكون السلوك مظهراً أو تعبيراً أو مرآة للخلق، وبسلوك الشخص نستطيع أن نحكم على أخلاقه، ونصفه بأنه ذو خلق حسن، أو خلق سيء (حمزة، 2000: 23).

ويؤكد جوهري (1999 : 55) على أن العلاقة بين الخلق والسلوك هي علاقة الدال بالمدلول، فإذا كان الخلق صفة النفس الباطنة وهو يدرك بالبصيرة، فإن السلوك صفة النفس الظاهرة وهو يدرك بالبصر. فإذا كان سلوك الإنسان حسناً محموداً، كان خلقه محموداً، وإذا كان سلوكه سيئاً مذموماً، كان خلقه سيئاً مذموماً. وهذا إذا لم توجد أسباب خارجية تؤثر على السلوك، فتجعله لا يدل دلالة صادقة على الخلق كمن يتصدق رياءً، وأيضاً إذا لم توجد موانع تمنع من دلالة السلوك على الخلق كالشخص الكريم الذي لا يجد ما يجود به.

ويتفق ذلك مع قول الغزالي " وليس الخلق عبارة عن الفعل ، فرب شخص خلقه السخاء، ولا يبذل إما لفقد المال أو لمانع، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل إما لباعث أو لرياء". فالخلق عبارة عن هيئة النفس وصورتها الباطنة (الغزالي، 2004 :70).

تعريف التفكير الأخلاقي:

يتعلق التفكير الأخلاقي بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين سواء بالصواب أو الخطأ على مواقف أخلاقية، وقيمية. وهو يختلف عن السلوك الأخلاقي الذي تتحكم فيه عوامل متعددة. والتفكير الأخلاقي هو أحد جوانب النمو الأخلاقي وهو نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء أو الأحداث، وهو يسبق كل سلوك أو فعل أخلاقي. ويتعلق التفكير الأخلاقي بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ. فقد يتفق الكثيرون على أن السرقة خطأ وهذه قيمة، ولكنهم قد يختلفون في طريقة الوصول إلى هذا الحكم، فبعضهم يصل إليه عن طريق الانصياع لمعايير المجتمع، وبعضهم على أساس طاعة القانون، وبعضهم يصل إليه على أساس مبادئ عامة تنادي بعدم الإضرار بالآخرين وممتلكاتهم. وأما السلوك الأخلاقي فهو سلوك معقد يتضمن بداخله عناصر متعددة، والتفكير الأخلاقي ما هو إلا أحد هذه العناصر (محمد،1991: 124- 125).

ويختلف التفكير الأخلاقي عن القيم الخلقية، فالقيمة الخلقية تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه صواب وما يعتقد أنه خطأ، أما التفكير الأخلاقي فيتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب أو الخطأ (قناوي ، 1978: 68 -69).

ويعرف الكحلوت (2004: 12) التفكير الأخلاقي على أنه " حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي يطلق عليها الاستدلال الخلقي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة" .

وتعرفه كمال الدين (1991: 560) على أنه " إدراك الصواب والخطأ والعدل ويتم التعبير عنه إما برأي أو بقرار، ويختلف الحكم الخلقي عن السلوك الخلقي، فالحكم الخلقي يتضمن القواعد التي نعرفها عن الصواب والخطأ والطريقة التي نحكم بها بناء على هذه القواعد وعلى صحة القرارات أو التصرفات، ولكن هذا لا يعني أن الفرد يتصرف دائما وفقاً لهذه القواعد."

أهميــــة الأخـــلاق:

تبرز أهمية الأخلاق في حفظ المجتمع من المظاهر السلوكية الفاسدة، مما يجعله مجتمعا قويا تسوده قيم الحق والفضيلة والإحسان، وتحارب فيه قيم الشر والفساد. ومما يزيد من أهمية الاهتمام بالأخلاق ما يشهده المجتمع البشري اليوم من تحول إلى قرية صغيرة، حيث لا حواجز تحول دون امتزاج الثقافات وتداخلها بكل عناصرها الايجابية والسلبية، إضافة إلى تعدد وسائل

الاتصال والتكنولوجيا ونقلها للخبيث والطيب، والمفيد والضار، الأمر الذي يؤدي إلى تسرب سلوكيات هدامة تؤثر على بناء المجتمع الأخلاقي.

وقد توصل المختصون في مؤتمر القيم والتربية في عالم متغير إلى أن القيم السائدة في العالم العربي لا تعبر عن قيم الإسلام وحضارته، فالإسلام شيء والمسلمون شيء آخر، وبينهما فرق شاسع في التصور والممارسات. ويؤكد المربون العرب والمسلمون على أن التربية عجزت عن تحقيق مجتمع راض ومستقر، معتمداً على ذاته، وفشلت في تهذيب سلوك الأفراد وتحقيق الأهداف الخلقية والسلوكية المتوخاة منها. فالعلاقات الاجتماعية في تراجع، والفردية والأنانية هي السائدة، وتراجعت الإنسانية ليحل محلها اللاانسانية المتمثلة في العنف المادي والمعنوي. وانتشرت البدع والمجون وانتهاك الحرمات الأخلاق الإسلامية على مستوى الفضائيات، وما تبثه من أفلام ومسلسلات وأغاني ماجنة تخدش الحياء(فهد، 2008 : 18 -19).

وبالتالي فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى الاهتمام بالأخلاق، ولعل من مبررات هذا الاهتمام ما استشرى في العصر الحاضر من شيوع للأنماط السلوكية غير السوية بين أبنائنا وطلابنا كالسرقة والاستهتار، والغش في الامتحانات، وعدم الالتزام بقواعد النظام، والكذب، وعدم احترام المواعيد، واستخدام الألفاظ البذيئة، وإهمال النظافة، وعدم مراعاة الضمير، وغير ذلك من السلوكيات.

وللأخلاق أهمية بالغة في ارتقاء الأمم والشعوب، وانهيارها ملازم أيضاً لانهيار أخلاقها، وذلك لأن الأخلاق الفاضلة في أفراد الأمم والشعوب تمثل المعاقد الثابتة التي تعقد بها الروابط الاجتماعية، ومتى انعدمت هذه المعاقد أو انكسرت في الأفراد لم تجد الروابط الاجتماعية مكاناً تنعقد عليه. كما أن الأخلاق تعطي نمطاً معيناً من الشخصيات الإنسانية القادرة على التكييف الإيجابي في المجتمع سواء المحلى أو الدولي. والأخلاق الاجتماعية تحدد للمجتمع أهدافه ومثله العليا ومبادئه الثابتة والمستقرة وتساعد على مواجهة المتغيرات التي تحدث فيه، بتحديدها الاختبارات الصحيحة التي تسهل على الناس حياتهم وتحفظ لهم استقرارهم وكيانهم في إطار موحد، كما أنها تقي المجتمع من الأنانية الفردية ونزعات الشهوات الطائشة حيث تحمل الأفراد على التفكير في أعمالهم على أنها محاولات للوصول إلى الأهداف. وقد سمى الرسول عليه الصلاة والسلام الأخلاق الاجتماعية بـــ " صلاح ذات البين " . فعن أبى الدرداء **t** قال : قال رسول الله **r** : " **ألا أخبركم بأفضل من درجة الصيام والصلاة والصدقة ؟** " قالوا: بلى، قال: " **صلاح ذات البين ، فإن فساد ذات البين هي الحالقة** "[4] (أي تحلق الدين). (الزكي، 2008، موقع صيد الفوائد).

[4] سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع عن رسول الله (35) ، باب (56)، حديث رقم : 2509 ، ص 565.

كما أن غاية الأخلاق بالنسبة للجماعة هي إيجاد مجتمع خير يسوده العدل والأمن والتعاون على صيانة الحياة من الفساد والمظالم، والسير بها إلى طريق الكمال والفضيلة. فالأخلاق الحسنة تحقق للمجتمع الطمأنينة والتماسك، والتقدم والحضارة، وتقضي على الفوضى والمشاكل بين الناس (عقلة، 1986 : 91).

وللأخلاق تأثير مهم على سلوك الإنسان، حيث أن سلوك المرء كما هو معروف وليد الصفات المستقرة داخل النفس، فهناك ترابط بين نفس الإنسان وبين سلوكه، فصلاح الفعل نابع عن النفس الصالحة، وتأتي أهمية الأخلاق في كونها تهذب وتصقل النفس البشرية (الشمري، 2008 :25).

كما أن الأخلاق تمثل شيء ضروري لاتزان شخصية الفرد وتكاملها، وبناء الإرادة لديه في مواجهة الاختيار الصعب، فيتعلم التمييز بين الحسن والقبيح، ويختار الفضيلة ويتجنب الرذيلة.

نشأة علم الأخلاق وتطوره:

اصطلاح الأخلاق لا يعني بالضرورة الأخلاق الحسنة بل هو اصطلاح يحتمل السيئة منها، فيقال أخلاق حسنة وأخلاق سيئة. وعلم الأخلاق هو " علم يوضح معنى الخير والشر، ويبين ما ينبغي أن تكون عليه معاملة الناس مع بعضهم بعضاً، ويشرح الغاية التي ينبغي أن يقصدوا إليها في أعمالهم وينير السبيل لعمل ما ينبغي(الشمري، 2008 :29).

ويعتبر سقراط اليوناني Socrates أول من أسس علم الأخلاق، وقد كانت الأخلاق موجودة قبل سقراط ولكن الفضل يعود إلى سقراط في وضع اللبنة الأولى لعلم الأخلاق، وحارب الفلاسفة في زمانه الذين كانوا لا يعتقدون بوجود حقائق ثابتة ويعتبرون أن الإنسان هو مقياس كل شيء والحق هو ما يراه حقاً، والباطل هو ما يراه باطلاً، دون النظر إلى رأي آخر سواه. ولكن سقراط نادى بالسعادة للغاية الإنسانية التي تتحقق بالسيطرة على دوافع الشهوة ونوازع الهوى وترد الإنسان إلى الاعتدال. ثم جاء أفلاطون Plato وجعل الفضيلة العليا هي فضيلة العدل التي تتمثل في التوافق والانسجام بين قوى النفس عن طريق العقل، فلا تبغي إحداهما على الأخرى. ثم تبعه أرسطو Aristotale الذي اعتبر الفضيلة تمثل الوسط بين رذيلتين، فإن قلنا الكرم فضيلة، فهو الوسط بين الإسراف والتقتير وكلاهما رذيلة، والشجاعة فضيلة وهي وسط بين الجبن والتهور وكلاهما رذيلة (ناصر ، 2006: 49-50).

ومن المسائل الهامة التي ركز عليها (كانت) الفيلسوف الألماني Kant في موضوع علم الأخلاق ، الواجبات المفروضة على الأفراد وتعني الأفعال المطلوبة من الفرد الذي يناط به وظيفة أو عمل أو دور ثابت يجب أن يؤديه في الجماعة. وأشار ناصر (2006: 365-366) إلى تصنيف (كانت) للواجبات، وهي كما يلي :

1. **الواجبات القانونية** : وهي التي تنشأ بالقوانين والعقود المبرمة.
2. **الواجبات الأخلاقية**: وهي الواجبات التي تقرها القواعد المقررة والضرورية للحياة الاجتماعية في المجتمع.
3. **الواجبات السياسية**: وهي الواجبات التي تدل على واجب المواطن في الخضوع إلى قوانين السلطة السياسية.

واختار (كانت) العقل العملي ليكون أساساً للأخلاق، وهذا العقل هو الذي يسمى "الضمير" والمقصود المعنى الحي الذي فطر الإنسان عليه، دون أن تشوبه الشهوات والنزعات المنحرفة. ويرى (كانت) أن لكي يكون السلوك حسناً ينبغي أن نعتبر الخير دائماً في مطابقة العمل بقانون الواجب، ومعنى ذلك ألا يبعث على العمل سوى صوت الواجب، وأن الشر دائماً هو مخالفة داعي الواجب، أو إشراك باعث آخر معه(نصار، 1982: 117).

والواجب في نظر (كانت) منزه عن كل غرض أو منفعة، يعني أنه يطلب الفعل لذاته، فالواجب هو الدعامة التي يستند إليها كل تقدير أو حكم أخلاقي. فمثلاً إن واجبي يقضي علي ألا أسرق، فأنا لا أسرق احتراماً للواجب والعقل، وهذا وحده في نظر (كانت) يعد فعلاً أخلاقياً، وماعدا ذلك فان الامتناع عن السرقة يكون من بواعث غير أخلاقية كالخوف أو المنفعة أو السعي وراء اللذة (نصار، 1982: 130-131).

وأما ديوي Dewey فقد أنزل عالم القيم والمثل من عليائه وربطه بالحياة ، واعتبر أن الحياة الإنسانية هي أساس كل شيء منها تنبع القيم وإليها ترجع لتعرف مدى صحتها، والأخلاق لا تتضمن أي مبدأ علوي، ولكنها مسألة اجتماعية ونفسية تتعلق بالإنسان في المجتمع الذي يعيش فيه، وأن القيم الأخلاقية يجب أن تترجم إلى لغة الظروف الواقعية وإلى القوى العاملة في الحياة الاجتماعية، والى الدوافع والعادات التي تؤلف أعمال الناس(ديوي، 1982 : 60- 61). فالخلق عند ديوي معناه على العموم قوة الفاعلية الاجتماعية، والكفاءة المنظمة للوظيفة الاجتماعية، أي هو بصيرة أو ذكاء اجتماعي وقوة تنفيذية اجتماعية، واهتمام اجتماعي أو استجابة اجتماعية (ديوى، 1982 : 54).

ويعتبر ديوي أن العملية المحزنة والكثيرة الشائعة، تتمثل في عملية الفصل بين التنشئة العقلية والتنشئة الأخلاقية، وبين اكتساب المعلومات وتنمية السلوك، وهي بكل بساطة التعبير عن الفشل في إقامة المدرسة كمنظمة اجتماعية، تحمل في طياتها ما لدى المجتمع من حياة اجتماعية وقيم أخلاقية، حيث يرى ديوي أن المدرسة لا يمكن أن تكون إعداداً للحياة الاجتماعية إلا إذا قدمت من داخلها ظروفاً مماثلة تماماً للحياة الاجتماعية. كما أن التنشئة التي توجه اهتمامها إلى إصلاح الأخطاء بدلاُ من تكوين عادات ذات خدمات ايجابية هي تنشئة غير سليمة (ديوى، 1982 : 30 - 31).

ويرى الغزالي أن أمهات الفضائل أربعة: وهي الحكمة والشجاعة والعفة والعدل، فالحكمة فضيلة القوة العقلية، والشجاعة فضيلة القوة الغضبية، والعفة فضيلة القوة الشهوية، والعدالة عبارة عن وقوع هذه القوى فيها، وفيها تتم جميع الأمور، ولذلك قيل : بالعدل قامت السموات والأرض. وكل فضيلة تتوسط رذيلتين ، فالحكمة تتوسط الخبُ والبله، والشجاعة تتوسط التهور والجبن، والعفة تتوسط الشره وخمود الشهوة، ولا تتوسط العدالة رذيلتان بل رذيلة الجور المقابلة لها، حيث أن العدالة جامعة لجميع الفضائل والجور المقابل لها جامع لجميع الرذائل (الغزالي أبي حامد، 1980 : 85 – 91).

واعتبر الغزالي أن الأخلاق السيئة هي السموم القاتلة والمهلكات الدافعة والمخازي الفاضحة والرذائل الواضحة، والجنائب المبعدة عن جوار رب العالمين، وهي الأبواب المفتوحة إلى نار الله تعالى، كما أن الأخلاق الجميلة هي الأبواب المفتوحة من القلب إلى نعيم الجنان وجوار الرحمن (الغزالي، 2004 : 64).

ويرى الغزالي أن للعادة أثراً عميقاً في تكوين الأخلاق، وأن الخلق الفاضل إنما يكون بالتخلق، وأن نفس الطفل الساذجة تتقبل الخير والشر على حد سواء، ومع ذلك فان الغزالي لم ينكر أثر الاستعدادات الطبيعية الموروثة ، وان كان يعتقد أن للتربية تأثيرا عميقا في توجيهها، فهو يعترف للتربية بسلطان قوي، ولا ينكر الاستعدادات الفطرية، مثال ذلك أن النواة ليست بتفاح ولا نخل قبل أن تتعهدها بالغرس والتربية على أن التربية لا يمكنها أن تغير في استعداد النواة بقبول بعض الأصول دون بعض، فتجعل من نواة النخل تفاحاً أو العكس (ناصر ، 2006 : 361).

وأما ابن مسكويه فيرى أن الناس مطبوعون على قبول الخلق وينتقلون بالتأديب والمواعظ إما سريعاً أو بطيئاً إلى الفضيلة. وهناك مراتب للإنسان في قبول الأخلاق ، فالناس ليسوا على رتبة واحدة وان فيهم المواتي، والممتنع، والسهل السلس، والفظ العسر، والخير ، والشرير، والمتوسطون بين هذه الأطراف في مراتب لا تحصى (ابن مسكويه، 1959 : 31 - 35).

واعتبر ابن مسكويه أن الشريعة هي التي تقوم الأحداث الصغار، وتعودهم الأفعال المرضية، وتعد نفوسهم لقبول الحكمة وطلب الفضائل والبلوغ إلى السعادة الإنسية بالفكر الصحيح والقياس المستقيم، وعلى الوالدين أخذهم بها وبسائر الآداب الجميلة بضروب السياسات من الضرب إذا دعت الحاجة، أو التوبيخات إن صدتهم ، أو الاطماع في الكرامات أو غيرها مما يميلون إليه من الراحات، أو يحذرونهم من العقوبات. حتى إذا تعودوا ذلك واستمروا عليه مدة من الزمن كثيرة ما أمكن فيهم حينئذ أن يعلموا براهين ما أخذوه تقليداً، ويعلموا طرق الفضائل واكتسابها والبلوغ إلى غاياتها(ابن مسكويه، 1959 : 35 - 36).

وأشار ابن مسكويه إلى أن من الواجب أن يحرص الإنسان على الخيرات التي هي كماله والتي من أجلها خلق ويجتهد في الوصول إلى الانتهاء إليها ويتجنب الشرور التي تعيقه عنها. والإنسان

إذا نقصت أفعاله وقصرت عما خلق له انحط عن مرتبة الإنسانية إلى مرتبة البهيمية (ابن مسكويه، 1959 : 13 – 14).

وأما الفارابي فقد كان من أكثر الفلاسفة المسلمين اهتماما بالأخلاق، ومن المسائل التي اهتم بها الفارابي مسألة فطرية الأخلاق أو اكتسابها، حيث يرى أن الإنسان مزود بقوة يستطيع بها أن يفعل الحسن أو القبيح وهذه القوة فطرية فيه، ثم يمر الإنسان بعد ذلك بوسائل التربية ودرجة العلم وقوة الإرادة أو ضعفها يتمكن معها من الانحياز إلى أحد الجانبين في السلوك وعندئذ يكون ذا سلوك خير فقط، أو سلوك شرير فقط (ناصر ، 2006: 357).

ويلتقي الفارابي مع سقراط عندما يقرر أن المعرفة هي الفضيلة، ويرى أن السعادة العظمى تطلب لذاتها، لا لأي شيء وراءها ويكون ذلك بتحرر النفس من قيود المادة. والسعادة هي الخير المطلوب لذاته، ولا تطلب لينال بها شيء آخر، وليس وراءها شيء يمكن أن يناله الإنسان أعظم منها(نصار، 1982 : 397-398).

واهتم علماء النفس في العصر الحديث بالأخلاق، فعلاقة علم النفس بالأخلاق متينة وقديمة، حيث أن الخلق هو سلوك إنساني ناشئ عن عوامل داخلية بالدرجة الأولى من غرائز وانفعالات، وغيرها من الميول والرغبات والإرادة واللذة والألم، وهذه كلها من خصائص علم النفس(نصار، 1982: 26-27).

عمليات تكوين الخلق:

تسبق الخلق عمليات نفسية يحددها (جوهري، 1999 : 54) فيما يلي:

الخاطر: وهو أول ما يرد على قلب الإنسان وهو حديث النفس، ونفس الإنسان تحدثه بأمور كثيرة، قد يميل إلى أحدها.

الميل: هو توجه الإنسان لخاطر من خواطره يتصوره ويدرك الغرض منه، والغاية المترتبة عليه، فإذا تغلب ميل على سائر بقية ميول الإنسان صار هذا الميل رغبة.

الرغبة: هي تغلب ميل على بقية الميول الموجودة في النفس الإنسانية فإذا فكر الإنسان في هذه الرغبة ودرسها دراسة واعية، وعزم عليها، صارت هذه الرغبة إرادة.

الإرادة: هي صفة النفس التي تخصص رغبة من رغبات التي مالت إليها النفس لكي تتحقق وتوجد، فإذا ما تكررت الإرادة صارت عادة.

العادة: هي الإرادة التي تتكرر وتصدر عن حالة راسخة، هي الخلق.

وهذه هي مراحل تكوين الخلق: الخاطر، فالميل، فالرغبة، فالإرادة، فالعادة.

الأخـــلاق في الإســـلام

الأخلاق هي الدعامة الأولى في حفظ كيان الأمم، ومن هنا كانت عناية الإسلام بالأخلاق تفوق كل عناية، ولقد وصلت هذه العناية عند الرسول **r** بأن جعل الأخلاق هدفاً لرسالته. وقد أكد الإسلام على أن بقاء الأمم وازدهار حضارتها واستدامة منعتها إنما يكفل لها إذا ضمنت العناية بالأخلاق، فإذا سقطت الأخلاق سقطت الدولة معها. وبهذا يعد الخلق القوي هو الضمان الخالد لكل حضارة. ومن أقوال ابن تيمية : " إن الله يقيم الدولة العادلة وإن كانت كافرة ولا يقيم الدولة الظلمة وإن كانت مسلمة" (الغزالي ، 1980 : 33).

والإسلام ليس ديناً كهنوتياً، بل منهجاً للحياة، وطريقة للتفكير، وطراز للسلوك، وأسلوباً للمعيشة، يقوم على أساس اعتقادي متميز، وتصور لحياة والكون. ولذلك كانت أولى غاياته إعداد المواطن الصالح عن طريق غرس العبودية لله وحده، فيصبح الإنسان ذو إرادة حرة قادرا على استخلاص السلوك الحسن وفعله (فهد، 2008 : 63).

ولذا فإن بقاءنا يتوقف على ركيزتين أساسيتين هما: العقيدة الإسلامية والأخلاق المبنية على هذه العقيدة، وبينهما وشائج وعرى، فان ضيعنا العقيدة الإسلامية فقد ضيعنا كل شيء، وإن ضيعنا أخلاقنا الإسلامية فقد عرضنا عقيدتنا الإسلامية إلى الضياع(فهد، 2008 : 20).

والأخلاق في الإسلام عقيدة إلهية نابعة من الإيمان بالله وطاعته في أوامره ونواهيه، وابتغاء رضوانه في سائر مجالات الحياة. كما تتميز الأخلاق في الإسلام بأنها ايجابية وإلزامية، لما وراءها من قوة وازعة لا يملكها أي نظام خلقي آخر في الوجود. والقوة الوازعة في الأخلاق الإسلامية نفسية تمثلها خشية الله وطلب رضاه في الدنيا، والطمع في جنته ونعيمه، والخوف من معصيته وعقابه في الدنيا والآخرة(الشمري، 2008 :22).

وتعرف الأخلاق الإسلامية على أنها " المبادئ والقواعد المنظمة للسلوك الإنساني، والتي يحددها الوحي لتنظيم حياة الإنسان على نحو يحقق الغاية من وجوده في هذا العالم على الوجه الأكمل (الشمري، 2008 :18). وتشكل منظومة الأخلاق الإسلامية مفصلاً أساسياً في الحركة الإنسانية والبناء الحضاري القائم على احترام إنسانية الإنسان، والأساس لحماية إنسانيته.

وقد جاءت الأخلاق في الشريعة الإسلامية على أسمى درجات السمو والارتقاء، لأن الله سبحانه وتعالى جعل نفسه " المثل الأعلى " لأخلاق المؤمنين ، وطلب منهم أن يتخلقوا على نمط ما أعلمهم من نفسه جل شأنه من صفات الرحمة والود والحلم مع ملاحظة الفارق التام بين الخالق والمخلوق : { **وَلِلّهِ الْمَثَلُ الأَعْلَىَ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ** } (سورة النحل: آية60). ففي جانبه سبحانه وتعالى الكمال المطلق وهو وصف ثابت له سبحانه ، وفى جانب المخلوق الكمال نسبى. كما جعل الله سبحانه وتعالى أيضاً " المثال البشرى الأعلى " وهم الرسل في التخلق بما أمر به ،

وجعلهم خير قدوة وأحسن أسوة لقومهم وللناس أجمعين. ولما كان لله تعالى " الكمال المطلق " والرسل " المثال البشرى الأعلى " فقد أتيح للأخلاق أعلى قدر من السمو والثبات ، وصار الخلق هدفاً للمسلم يحرص عليه قربة لله تعالى وطلباً لرضاه (الزكي، 2008، موقع صيد الفوائد).

هذا وقد ورد لفظ (**خلق**) في القرآن الكريم مرتين لفظاً ومعنى ، وإن كان القرآن كله مليئاً بالمبادئ الأخلاقية السامية، وذلك في المواضع التالية :

1) الأولى في قوله تعالى : { **إِنْ هَذَا إِلَّا خُلُقُ الْأَوَّلِينَ** } (سورة الشعراء، آية: 137)

وقد وردت هذه الآية من أجل تقبيح خلق الجبابرة الظالمين ، وهي في عصيان قبيلة عاد لنبي الله هود.

2) الآية الثانية في قوله تعالى: { **وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ** } (سورة القلم، آية: 4)

وفي هذه الآية وصف الله تبارك وتعالى نبيه محمداً صلى الله عليه وسلم بالعظمة الأخلاقية، وهو وصف لم يرد لإنسان آخر بهذه الصورة، والله تعالى لا يمدح رسوله إلا بالشيء العظيم مما يدل على عظمة منزلة الأخلاق في الإسلام. وعلى المسلمين بمقتضى هذه الشهادة النابعة من القرآن الكريم أن يتخذوه أسوة حسنة لأنه بلغ القمة في الكمال الإنساني.

إن الباحث الذي يقرأ القرآن الكريم متدبراً في آياته متفهماً لمعانيه يصل إلى نتيجة حتمية هي أن من أهم المقاصد القرآنية نشر الأخلاق والدعوة إلى الفضيلة والعمل الصالح، والنهي عن المنكرات، فهو أعظم دستور أخلاقي على الإطلاق، فلم يكن مجرد كتاب للعلوم أو الآداب، وإنما أنزل ليكون كتاب هداية، فهو جامع لأسس التربية الأخلاقية التي تصلح بها الحياة، وتسعد النفوس، فيأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، سعياً للوصول بالناس إلى أعلى درجات الرقي الإنساني فقال تعالى: {**إِنَّ هَـذَا الْقُرْآنَ يِهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً** } (سورة الإسراء، آية: 9).

والأخلاق في الأصل ميثاق مع الله يشمل كل أعمال الإنسان، ومنشأ الأخلاق من طبيعة الإنسان ذاته ، من أن له طريقين وأن له القدرة على الاختيار بينهما فقال تعالى : { **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ، قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ، وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا** } (سورة الشمس، آية: 7-10).

وتتميز الأخلاق في الإسلام بأنها مفصلة تفصيلاً كبيراً بحيث تسع كل أفعال الإنسان وأقواله، وتحكم كل أفعاله. ونجد في آيات القرآن ما يشكل دعوة عامة إلى الأخلاق في صورة مبدأ كما في قوله تعالى:{ **وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللّهَ إِنَّ اللّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ** } (سورة المائدة، آية: 2). وقوله تعالى:{ **وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنكَرِ وَاصْبِرْ عَلَى مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ** } (سورة لقمان، آية: 17).

كما نجد في الآيات القرآنية تفاصيل وجزئيات لكل ما يدخل تحت البر والتقوى والفضيلة من جزئيات، فأشار القرآن الكريم إلى الأخلاق المطلوبة شرعاً، وكذلك إلى الأخلاق المرفوضة شرعاً. وعلى ذلك فقد ورد في القرآن الكريم جميع الخصال الحميدة والفضائل الكريمة كالصدق، والوفاء، والأمانة، والعدل، والإخلاص، ومقابل ذلك الخصال المرفوضة كالكذب، والغدر، والسرقة(فهد، 2008 : 67).

ونستشهد ببعض آيات القرآن التي تحث على الأمانة والعدل فقال تعالى:{**إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ إِنَّ اللّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِ إِنَّ اللّهَ كَانَ سَمِيعاً بَصِيراً** } (سورة النساء، آية: 58).

ومن آيات القرآن التي تحذر من الكذب، قوله تعالى: {**إِنَّمَا يَفْتَرِي الْكَذِبَ الَّذِينَ لاَ يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِ اللّهِ وَأُوْلـئِكَ هُمُ الْكَاذِبُونَ** } (سورة النحل، آية: 105).

كما يتبين من خلال البحث في مجمل الأهداف العامة للآيات القرآنية أنها أكدت على التقوى، والتي تعني الوعي الدائم بوجود الله مع الإنسان أينما حل وارتحل، وأنه لا يفارقه في أي وقت، والتقوى فوق العبادات، فهي امتثال لأوامر الله سبحانه مع السعي لإرضائه محبةً. وعليه فمن غير الجائز للإنسان إن أحب الله واتقاه أن يصدر عنه فعل لا يرضاه الله، لأن محبة الله وتقواه حارسان دائمان لأخلاق الإنسان المؤمن وموجهان لهما باستمرار نحو الخير والفضيلة. فالتقوى زاجرة عن كل عمل لا يرضاه الله سبحانه، فهي لهذا تكون أم الفضائل الإسلامية، وعكسها الهوى (فهد، 2008: 102).

وتؤكد تعاليم الدين الإسلامي ونصوصه أن الأديان جميعاً ما جاءت إلا لإصلاح الأخلاق وتوجيه الناس إلى أقوم السبل التي توصلهم إلى سعادة الدنيا والآخرة. وقد حدد رسول الإسلام الغاية الأولى من بعثته بقوله: " **إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق**".[5] وقد نقل الإسلام بتعاليمه اهتمام الناس من مجرد تأكيد الجانب المادي الذي يقوم على الأنانية البغيضة إلى التأكيد على الجوانب الإنسانية والروحية والتي تتمثل في الحب والإيثار والإخاء والعطف والرحمة. فدعا الإسلام إلى الفضائل ونهى عن الرذائل، ويقول سبحانه وتعالى في ذلك: { **إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ** } (سورة النحل، آية: 90).

ويرى الغزالي (1983: 6) أن العبادات التي شرعت في الإسلام واعتبرت أركاناً في الإيمان ليست طقوساً مبهمة أو حركات بلا معنى بل هي تمارين متكررة لتعويد المرء أن يحيا بأخلاق صحيحة، وهي أشبه بالتمارين الرياضية التي يقبل عليها الإنسان بشغف ملتمساً من المداومة

[5] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 92، الصحيحة (45) ، ص 28.

عليها عافية البدن. فالصلاة الواجبة عندما أمر بها الله سبحانه وتعالى أوضح الحكمة من إقامتها فقال تعالى : {**وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ** } (سورة العنكبوت، آية: 45). فالصلاة تضبط الأخلاق، وتنهى عن الفحشاء والمنكر، فمن أراد أو فكر في سوء، تذكر أنه سيقف بين يدي الله في الصلاة، فيسترجع ويستحي من نواياه.

وكذلك الزكاة المفروضة ليست ضريبة تجبى من الجيوب بل هي غرس لمشاعر الحنان والرأفة وتوطيد لعلاقات الألفة والتكافل الاجتماعي. فقد شرعت الزكاة مطهرة للمزكي من الذنوب والآثام ، وإحساسا بالفقراء، ومساعدة للمحتاجين، وإعانة للمساكين، يقول تعالى: {**خُذْ مِنْ أَمْوَالِهِمْ صَدَقَةً تُطَهِّرُهُمْ وَتُزَكِّيهِم بِهَا** }(سورة التوبة، آية: 103). وقد وسع النبي **r** في دلالة الصدقة فقال: " **تبسمك في وجه أخيك صدقة، وأمرك بالمعروف ونهيك عن المنكر صدقة، وإرشادك الرجل في أرض الضلال لك صدقة، وبصرك للرجل الردئ البصر لك صدقة، وإماطتك الأذى والشوك والعظم عن الطريق لك صدقة، وإفراغك من دلوك في دلو أخيك لك صدقة،** "[6].

وكذلك شرع الإسلام الصوم لتأصيل الأخلاق ،ولم ينظر إليه على أنه حرمان من الطعام والشراب، بل اعتبره تهذيب للنفس من شهواتها ونزواتها المحظورة، فيقول تعالي في كتابه الكريم {**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِن قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ** } (سورة البقرة، آية: 183). والصوم لا يكون صوماً حقيقياً، ولا يؤديه الصائم حق الأداء إلا إذا تخلق بالأخلاق الحسنة، فقال رسول الله **r** : " **الصيام جنة، إذا كان أحدكم صائماً فلا يرفث ولا يجهل، فان امرؤ قاتله وشاتمه فليقل: إني صائم، إني صائم**" .[7] وقال رسول الله **r** : " **من لم يدع قول الزور والعمل به والجهل فليس لله حاجة في أن يدع طعامه وشرابه.**"[8]

كما أن عبادة الحج تزخر بالمعاني الخلقية، فالحج لا يكون كاملاً إلا إذا صانه الحاج عن سوء الأخلاق أثناء تأدية الفريضة، يقول تعالى : {**الْحَجُّ أَشْهُرٌ مَّعْلُومَاتٌ فَمَن فَرَضَ فِيهِنَّ الْحَجَّ فَلاَ رَفَثَ وَلاَ فُسُوقَ وَلاَ جِدَالَ فِي الْحَجِّ وَمَا تَفْعَلُواْ مِنْ خَيْرٍ يَعْلَمْهُ اللّهُ وَتَزَوَّدُواْ فَإِنَّ خَيْرَ الزَّادِ التَّقْوَى وَاتَّقُونِ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ** } (سورة البقرة، آية: 197).

ويبين هذا العرض المجمل لبعض العبادات التي اشتهر بها الإسلام متانة الأواصر التي تربط الدين بالأخلاق، ورغم أنها عبادات متباينة في جوهرها ومظهرها، لكنها تلتقي عند الغاية التي رسمها الرسول **r** في قوله: " **إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق**".[9] وبالتالي لن تبلغ هذه العبادات تمامها وتؤدي رسالتها إلا إذا كانت كلها روافد لتكوين الخلق العالي والمسلك المستقيم.

---

[6] الألباني،كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة، المجلد 2، باب الأدب والاستئذان والصلة، رقم الحديث 572 ، ص 116.
[7] سنن أبي داود، كتاب الصيام، باب (25) ، رقم : 2363 ، ص 365.
[8] صحيح الإمام البخاري، الجزء 4، كتاب الأدب (78)، باب (51)، حديث رقم : 6057 ، ص 171.
[9] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 92، الصحيحة (45) ، ص 28.

إذ أن الأوامر الإلهية لا تقتصر على الشعائر التعبدية فحسب ، ولكنها تنطوي على فضائل أخلاقية ، وكذلك فان المحظورات الدينية غالباً ما يكون لها دلالات أخلاقية. وقد أرسى الإسلام قواعد الأخلاق على أسس متينة ولم يغفل جانباً من جوانبها ، فهو لم يستند إلى مبدأ واحد يتخذه كمعيار أساسي يفسر به شؤون الإنسان الفكرية والعملية شأن فلاسفة الأخلاق، كما أنه لم يغفل عن طبيعة النفس الإنسانية وما يحتمل في باطنها من عوامل الشر والخير ، ولا عن الواقع الذي لا ينفك عن التبدل والتغير، هذه الشمولية التي اتسم بها جعلته ديناً إنسانياً صالحاً لكل زمان ومكان (جابر ، 1989: 153).

والأخلاق في الإسلام تستطيع أن تغير الإنسان وأفعاله تغييراً جذرياً، وتجعل الأخلاق الصالحة من الإنسان فيصلاً بين الحق والباطل، فيقدم على الفعل الصالح، لأنه يرجو منه الخير في الدنيا والآخرة، وينصرف عن الفعل الشرير، وبذا فإن الأخلاق تصبح ميزاناً يزن به تلك الأفعال بخيرها وشرها. ومن الطبيعي أن معرفة الأخلاق وموازينها لا يكفي إن لم تنعكس على أفعال الإنسان، إذ أن المعرفة وحدها غير مجدية ما لم يصاحبها تطبيق لها لتعكس آثارها وتظهر معانيها على الفرد والمجتمع(الشمري، 2008 :25).

وقد أكدت الكثير من النصوص الشرعية على الأخلاق وأهميتها في حياة المسلم، وضرورة أن يتحلى ويلتزم بها في تعاملاته، فقال الله تعالى: {**لَّيْسَ الْبِرَّ أَن تُوَلُّواْ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَـكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلآئِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ وَآتَى الْمَالَ عَلَى حُبِّهِ ذَوِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ وَالسَّآئِلِينَ وَفِي الرِّقَابِ وَأَقَامَ الصَّلاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَالْمُوفُونَ بِعَهْدِهِمْ إِذَا عَاهَدُواْ وَالصَّابِرِينَ فِي الْبَأْسَاء والضَّرَّاء وَحِينَ الْبَأْسِ أُولَـئِكَ الَّذِينَ صَدَقُوا وَأُولَـئِكَ هُمُ الْمُتَّقُونَ** } (سورة البقرة، آية: 177).

وقد وصف الله سبحانه وتعالى المؤمنين بقوله تعالى: {**وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً** } (سورة الفرقان، آية: 63).

إن المؤمنين أهل حلم وتواضع وتسامح وحياء، تعرفهم بطول الصمت، وخفض الصوت، والبعد عن الهرج والصخب، وتعرفهم بالتأني والإتقان والإحسان فيما يعهد إليهم من أعمال، وتعرفهم بالدماثة ولين الطبع والصدق والاعتدال في كل شيء. وإذا كان لابد من اختيار صفة واحد جامعة لطباع المؤمن لقلنا هي السكينة، وتقرأ هذه السكينة في هدوء صفحة الوجه ليس هدوء الخمول إنما هدوء التركيز والصفاء ووضوح الرؤية (مرسي،1983: 96).

والإنسان المؤمن له تركيب نفسي مختلف وأخلاقية مختلفة ورؤية مختلفة، فهو يرى أن اللذات الدنيوية زائلة ، وأن الدنيا مجرد عبور إلى الدار الباقية، وهو لا يفرح لكسب ولا ييأس على خسران وإذا دهمه مكروه قال في نفسه: { **وَعَسَى أَن تَكْرَهُواْ شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَن**

تُحِبُّواْ شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ }(سورة البقرة، آية: 216). {**قُل لَّن يُصِيبَنَا إِلاَّ مَا كَتَبَ اللّهُ لَنَا هُوَ مَوْلاَنَا وَعَلَى اللّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ** } (سورة التوبة، آية: 51).
وثمرة هذه الآيات عند المؤمن هي السكينة والهدوء النفسي، والثقة في حكمة الله وعدله ورحمته، ومثل هذا المؤمن كلما ترك شهوة من شهواته، وجد عوضاً لها حلاوة في قلبه (مرسي،1983: 98).

وقد ربط الإسلام الأخلاق بالدين، وجعلها سداً منيعاً في وجه الانحلال والفساد للفرد والانهيار للمجتمعات، وأقام العلاقة الصحيحة بين الإنسان ونفسه، وبينه وبين مجتمعه. وقاعدة الإسلام الأخلاقية أنه لا يمنع الإنسان شيئاً من رغباته، ولكنه يحميه منها بأن يضعها في قوالب ويضع لها ضوابط، فيعمل على الموازنة بين عقله وقلبه، وبين حاجاته وغاياته، وبين روحه وجسده في سبيل الوصول إلى الرقي الإنساني، والارتفاع بالإنسان إلى الصورة الكريمة التي تليق به(العسال، 1992 : 519).

قوة العلاقة بين الأخلاق والإيمان:

إن الإيمان القوي يلد الخلق القوي حتماً، وإن انهيار الأخلاق مرده إلى ضعف الإيمان أو فقدانه. وقد ربط الإسلام بين الإيمان بالله والأعمال الصالحة والتي تتمثل في الخلق الحسن مع الله ورسوله أولاً، ومع نفسه، ومع الناس. ويتضح ذلك في الكثير من الآيات القرآنية التي قرنت بين الإيمان والأعمال الصالحة، فقال تعالى:{**إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَتَوَاصَوْا بِالْحَقِّ وَتَوَاصَوْا بِالصَّبْرِ** }(سورة العصر، آية:3). وقال تعالى: {**إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلاً** } (سورة الكهف، آية: 107). وقوله تعالى: {**فَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لَهُم مَّغْفِرَةٌ وَرِزْقٌ كَرِيمٌ** } (سورة الحج، آية:50). وقوله تعالى: {**الَّذِينَ آمَنُواْ وَعَمِلُواْ الصَّالِحَاتِ طُوبَى لَهُمْ وَحُسْنُ مَآبٍ** } (سورة الرعد، آية: 29).
وهكذا نرى أن الله سبحانه وتعالى جعل الإيمان به والالتزام بالأعمال الصالحة، والتواصي بالحق والصبر، أساس للمغفرة والجنة والرزق الكريم. وذكر رسول الله **r** جملة من الأحاديث النبوية التي تؤكد على علاقة الإيمان بالأخلاق الحسنة. فقال **r** : " **أكمل المؤمنين إيمانا أحسنهم أخلاقا.**"[10] وقال **r** : " **خياركم أحاسنكم أخلاقاً.** "[11]
ويمضي رسول الله **r** في غرس الفضائل وتعهدها، فنجده يعلم أتباعه الصدق والتواضع، والإعراض عن الظن والحسد، فيقول **r** :" **إياكم والظن، فإن الظن أكذب الحديث، ولا تحسسوا، ولا تجسسوا، ولا تناجشوا، ولا تحاسدوا، ولا تباغضوا، ولا تدابروا، وكونوا عباد الله إخواناً.**[12]

[10] أبي داود ، كتاب السنة، باب (16)، حديث رقم : 4682، ص 702.
[11] سنن الترمذي، كتاب الصلة والبر عن رسول الله (25)، باب (47)، حديث رقم : 1975 ، ص 449.
[12] صحيح الإمام البخاري، الجزء 4، كتاب الأدب (78)، باب (58) ، حديث رقم : 6066 ، ص 173 .

وقال r : " **إن الله أوحى إلى أن تواضعوا حتى لا يفخر أحد على أحد، ولا يبغى أحد على أحد**."[13]

وقال r : " **صل من قطعك،وأحسن إلى من أساء إليك، وقل الحق ولو على نفسك** ".[14]

وقال r : " **آية المنافق ثلاث : إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف ، وإذا اؤتمن خان**."[15]

وقال r : " **من حمل علينا السلاح فليس منا ومن غشنا فليس منا**. "[16]

وقال r : " **سباب المسلم فسوق وقتاله كفر**. "[17]

وقال r : " **ليس المؤمن بالطعان اللعان ولا الفاحش ولا** البذيء. "[18]

وقال r : " **ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا**. "[19]

والرجل الذي يسيء لجيرانه يحكم عليه الدين حكماً قاسياً، فقال فيه رسول الله r : " **والله لا يؤمن ، والله لا يؤمن ، والله لا يؤمن "، قيل من يا رسول الله؟ قال** : " **الذي لا يأمن جاره بوايقه** " .[20]

وبذلك يتضح أن ضعف الخلق دليل على ضعف الإيمان، على أن بعض المنتسبين إلى هذا الدين القويم قد يستسهلون أداء العبادات المطلوبة، ويظهرون الحرص على إقامتها، وهم في الوقت نفسه يرتكبون أعمالاً يأباها الإيمان الحق والخلق الكريم، وقد حذر الرسول عليه الصلاة والسلام أمته من هؤلاء، فورد عنه أن رجلاً قال له يا رسول الله إن فلانة تذكر من كثرة صلاتها وصيامها وصدقتها غير أنها تؤذي جيرانها بلسانها فقال : "**هي في النار**" ثم قال : يا رسول الله فلانة تذكر من قلة صلاتها وصيامها وأنها تتصدق بالأثوار الأقط (القطع من الجبن) ولا تؤذي بلسانها جيرانها قال : " **هي في الجنة** "[21]

وقد سأل رسول الله r أصحابه يوماً من المفلس ؟ قالوا : المفلس فينا من لا درهم له ولا متاع، فقال: " **المفلس من أمتي من يأتي يوم القيامة بصلاة وزكاة وصيام ويأتي وقد شتم هذا، وقذف هذا، وأكل مال هذا وسفك دم هذا وضرب هذا فيعطى هذا من حسناته، وهذا من حسناته، فإن فنيت حسناته قبل أن يقضي ما عليه أخذ من خطاياهم فطرحت عليه، ثم طرح في النار**."[22]

---

[13] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 56، الصحيحة رقم (570) ، ص 21.
[14] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 121، الصحيحة (1911) ، ص 32 .
[15] صحيح مسلم ، الجزء 1، كتاب الإيمان ، باب (25) ، حديث رقم : 59/107 ، ص 42 .
[16] صحيح مسلم ، الجزء 1، كتاب الإيمان ، باب (43) ، حديث رقم : 101/164 ، ص 57.
[17] صحيح الإمام البخاري، الجزء 4، كتاب الأدب (78)، باب (44) ، حديث رقم : 6044 ، ص 168 .
[18] سنن الترمذي، كتاب الصلة والبر عن رسول الله (25)، باب (48) ، حديث رقم 1977 ، ص 449.
[19] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم156، الصحيحة (2196)، ص 39.
[20] صحيح الإمام البخاري، الجزء 4، كتاب الأدب (78)، باب (29) ، حديث رقم :6016 ، ص 161.
[21] الألباني، كتاب مشكاة المصابيح، حديث رقم : 4922.
[22] صحيح مسلم، الجزء2، كتاب البر والصلة والآداب (45)، باب (15) ، حديث رقم : 2581 ، ص 636 .

وبذلك يتضح أن الأخلاق موصولة بالإيمان، فالإيمان لابد أن يورث الأخلاق الحسنة، وتأكيداً على صلة الإيمان بالأخلاق قوله r : " **لا يزني الزاني حين يزني وهو مؤمن، ولا يسرق السارق حين يسرق وهو مؤمن، ولا يشرب الخمر حين يشربها وهو مؤمن.** "[23]

وقوله r : " **لا يدخل الجنة قتات.** " [24] أي نمام

وقوله r : " **من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليقل خيراً أو ليسكت.** " [25]

وقوله r : " **لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه.** "[26]

ولعظم قدر الأخلاق الحميدة فإن الله جل جلاله يتصف بكمالها وقمتها على قدره ومكانته، ويحب من يتخلق بها على قدره كمخلوق. فقال رسول الله r : " **إن الله عز وجل كريم يحب الكرم ومعالي الأخلاق، ويبغض سفاسفها .** " [27]

والنبي r كان يسأل ربه تعالى حسن الخلق مع أنه صاحب الخلق العظيم ، فكان r يدعو: " **اللهم كما حسنت خلقي فحسن خلقي.**"[28] وكان صلوات الله وسلامه عليه يستعيذ من سيء الأخلاق وقبيح السجايا، فيدعو ربه: " **اللهم إني أعوذ بك من منكرات الأخلاق، والأعمال، والأهواء، والأدواء.**"[29] وحسن الخلق وصية رسول الله r لأصحابه قائلاً: " **اتق الله حيثما كنت وأتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن.**" [30](مراد، 2005 :9-10).

كما أن أصحاب الأخلاق الفاضلة والسجايا الكريمة هم أحب الناس إلى النبي r وأقربهم منه مجلساً يوم القيامة، فقال عليه الصلاة والسلام : " **إن من أحبكم إلي و أقربكم مني مجلساً يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً وإن أبغضكم إلي وأبعدكم مني مجلساً يوم القيامة الثرثارون والمتشدقون والمتفيقهون.**"[31] وحسن الخلق يثقل ميزان العبد المؤمن في الآخرة ويكثر من حسناته ويخفف سيئاته، فقال رسول الله r : " **ما من شيء أثقل في الميزان من حسن الخلق.**" [32] وبالخلق الحسن يبلغ المؤمن أرفع الدرجات، فقال r : " **إن المؤمن ليدرك بحسن خلقه درجة الصائم القائم.**" [33]

والعمل بالأخلاق الحسنة يضمن للعبد دخول الجنة، فقال r : " **اضمنوا لي ستاً من أنفسكم أضمن لكم الجنة: اصدقوا إذا حدثتم، وأوفوا إذا وعدتم، وأدوا إذا ائتمنتم، واحفظوا فروجكم،**

---

[23] صحيح مسلم ، الجزء 1، كتاب الإيمان ، باب (24) ، حديث رقم 57/100 ، ص 40.
[24] سنن الترمذي، كتاب البر والصلة عن رسول الله (25) ، باب (79)، حديث رقم : 2026 ، ص 458 .
[25] سنن ابن ماجه، باب كف اللسان في الفتنة (12)، حديث رقم : 3971 ، ص 656.
[26] صحيح مسلم ، الجزء 1، كتاب الإيمان ، باب (17)، حديث رقم 45/71 ، ص 34.
[27] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة مجلد 3، باب الأخلاق والبر والصلة والزهد، حديث رقم : 1378، ص 366 .
[28] الألباني، صحيح الجامع، رقم : 1307.
[29] سنن الترمذي، كتاب الدعوات (45)، باب (127)، حديث رقم :3591 ، ص 816 .
[30] سنن الترمذي، كتاب الصلة والبر عن رسول الله (25)، باب (55) ، حديث رقم 1987 ، ص 451.
[31] سنن الترمذي، كتاب الصلة والبر عن رسول الله (25)، باب (71) ، حديث رقم 2018 ، ص 456 .
[32] سنن أبي داود، كتاب الأدب (35) ، باب (8) ، حديث رقم 4799 ، ص 721 .
[33] سنن أبي داود، كتاب الأدب (35) ، باب (8) ، حديث رقم : 4798 ، ص 721 .

وغضوا أبصاركم، وكفوا أيديكم". [34] كما أن حسن الخلق هو السبب الأكبر لدخول الجنة والفوز بنعيمها، حيث سئل رسول الله r عن أكثر ما يدخل الناس الجنة ؟ فقال r : " **تقوى الله وحسن الخلق وأكثر ما يدخل الناس النار الفم والفرج** ".[35] (مراد،2005: 12).

وحسن الخلق من الأسباب التي تعمر الديار وتزيد الأعمار، فقال r : " **إنه من أعطى حظه من الرفق، فقد أعطى حظه من خير الدنيا والآخرة. وصلة الرحم وحسن الخلق وحسن الجوار يعمران الديار ويزيدان في الأعمار**".[36]

وحسن الخلق لا يؤسس في المجتمع بالتعاليم المرسلة، بل يحتاج إلى تربية طويلة وتعهداً مستمراً، ولن تصلح تربية إلا إذا اعتمدت على أسوة الحسنة. وقد كان الرسول r بين أصحابه مثلاً أعلى للخلق الذي يدعو إليه، فهو يغرس بين أصحابه هذا الخلق السامي بسيرته العطرة قبل أن يغرسه بما يقول من حكم وعظات (الغزالي، 1980 :16).

فعن أنس رضي الله عنه : كنت أمشي مع رسول الله r وعليه برد نجراني غليظ الحاشية، فأدركه أعرابي فجبذ بردائه جبذة شديدة، قال أنس : فنظرت إلى صفحة عاتق النبي r وقد أثرت بها حاشية البرد من شدة جبذته، ثم قال : يا محمد مر لي من مال الله الذي عندك، فالتفت إليه رسول الله وضحك ، وأمر له بعطاء".[37] وقد كان رسول الله r أعظم الناس خلقاً، فكان عليه السلام دائم البشر، سهل الطبع، لين الجانب، ليس بفظ ولا غليظ، ولا صخاب ولا فاحش، ولا عتاب ولا مداح، وكان يمازح أصحابه ويخالطهم ويجاريهم ، ويداعب صبيانهم ويجلسهم في حجره. كما كان رسول الله يكني أصحابه ويدعوهم بأحب أسمائهم، ولا يقطع على أحد حديثه، وكان كثير السكوت لا يتكلم في غير حاجة، وكان ضحكه تبسماً وكلامه فصلاً(الغزالي، 1980 : 19-21).

وكان رسول الله r يجيب دعوة الحر والعبد والأمة والمسكين، ويعود المرضى في أقصى المدينة، ويكرم من يدخل عليه وربما بسط له ثوبه، ويؤثره بالوسادة التي تحته. وعندما سئلت أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها عن خلق الرسول r قالت: " **كان خلقه القرآن**".[38] ومع أن الله تعالى قد وصفه بأنه على خلق عظيم، إلا أنه r كان يدعو الله أن يبلغه أعلى المراتب في الأخلاق فيقول: " **اللهم كما حسنت خلقي فحسن خلقي** ".[39]

كما أكد الكثير من علماء التربية والاجتماع في الغرب على هذه الصلة الوثيقة بين الإيمان والأخلاق، فقال الفيلسوف الألماني "فيخته" Vijth: (الأخلاق من غير دين عبث). وقال الزعيم

[34] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 30، الصحيحة (1470) ، ص 15.
[35] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 106، الصحيحة (977)، ص 30.
[36] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 97، الصحيحة (519) ، ص 29.
[37] صحيح البخاري، كتاب الأدب (78) ، باب (178) ، حديث رقم : 6088 ، ص 179.
[38] الألباني، صحيح الأدب المفرد، رقم : 234.
[39] الألباني، صحيح الجامع، رقم : 1307.

الهندي المعروف "غاندي" Gandhi : (إن الدين ومكارم الأخلاق هما شيء واحد لا يقبل الانفصال، ولا يفترق بعضهما عن بعض، فهما وحدة لا تتجزأ). وقال الفيلسوف " كانت " Kant: (لا وجود للأخلاق دون اعتقادات ثلاثة: وجود الإله، وخلود الروح، والحساب بعد الموت) (علوان ، 1999 : 135).

وبذلك، فإن التربية الإيمانية التي تنشئ الطفل على الإيمان بالله والخشية منه والمراقبة له، والاعتماد عليه، والاستعانة به، هي التي تصلح النفس البشرية، وبدونها لا يتحقق إصلاح، ولا يتم استقرار، ولا يتقوم خلق.

دائرة الأخلاق في الإسلام تشمل الجميع:

ألزم الإسلام أتباعه بعبادات وطاعات معينة لا صلة لغيرهم بها، ولكن التعاليم الأخلاقية ليست من هذا القبيل، فالمسلم مكلف أن يلقى أهل الأرض جميعاً بفضائل وأخلاق سامية، فالصدق واجب على المسلم مع المسلم ومع غير المسلم.

وقد أمر الإسلام بالعدل ولو مع فاجر أو كافر، ومنع الإسلام أبناءه أن يقترفوا أية إساءة نحو مخالفيهم في الدين، فالأخلاق عنوان الإسلام ومظهر الإيمان ودليل الإحسان، وإذا كانت عقيدة المؤمن في قلبه وتعبده لربه يظهر في بعض الأوقات دون بعض وقد يكون معذوراً في ترك كثير من العبادات، بخلاف الأخلاق فإنها تتجلى في معاملة المؤمن في سائر الأوقات والأماكن والأحوال ولا عذر في التخلف عنها (الغزالي، 1980 : 31).

وحسن أخلاق المسلمين كان عامل رئيسي في إسلام غير المسلمين، ونشر دين الإسلام في أرجاء المعمورة ، فعندما استقام المسلمون الأوائل على مكارم الأخلاق رقت لهم قلوب الكفار، فدانوا بدينهم ودخلوا دين الله أفواجاً لتأثرهم بالأخلاق العالية للمسلمين. ولا زلنا نرى مئات الملايين من المسلمين في الهند، والصين، وأندونيسيا، وماليزيا، وباكستان، وطاجيكستان، وأفغانستان، وتركستان، وداغستان، وبنجلادش، الذين أسلم آباؤهم الأوائل لتأثرهم بالأخلاق العالية للتجار المسلمين(مراد، 2005: 16).

أهم خصائص الأخلاق في الإسلام:

الأخلاق في الإسلام لها خصائص تميزها عن غيرها من الأخلاق التي تناولها الفلاسفة والباحثون، ويحدد الصنيع (2001 :15-19) أبرز خصائص الأخلاق في الإسلام في الآتي:

1. أنها مبنية على العقيدة:

الأخلاق في الإسلام مبنية على العقيدة، وهي بهذا تقوم على أساس صلب يمكن الاعتماد عليه في التفريق بين الخلق الحسن والخلق السيئ، والإيمان هو أساس الالتزام بكل خلق حسن، والبعد عن كل خلق سيئ.

2. أنها مبنية على العلم:

الأخلاق في الإسلام مبنية على العلم الشرعي من وحي الكتاب والسنة، ومن هنا فإن جميع الأخلاق التي يحث عليها أو ينهى عنها تصدر عن معرفة كاملة محيطة بكل شيء .

3. أنها موافقة للعقل:

الأخلاق في الإسلام موافقة للعقل الصريح غير المتأثر بالأهواء والشهوات، ولا تصادم مسلماته التي يقبل بها، والسبب في ذلك أن الإسلام والعقل هبة من واحد هو الله سبحانه وتعالى. والأخلاق في التصور الإسلامي تراعي المنطق العقلي السليم المراعي لتفاوت الناس في الإمكانات والقدرات.

4. أنها موافقة للفطرة(إنسانية):

توافق الأخلاق في الإسلام الفطرة، لذا لا يجد الفرد صعوبة في الالتزام بها، لكونها تلائم ما جبل عليه من حب الفضيلة والبعد عن الرذيلة، وقد فطر الله سبحانه وتعالى الناس على حب الخير والاستقامة على الدين والبعد عن الانحراف فقال تعالى: { **فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ** } (سورة الروم: آية 30).

5. أنها وسطية:

تتسم الأخلاق في الإسلام بالاعتدال البعيد عن الإفراط والتفريط، ومما يدل على اعتدال الأخلاق أو وسطيتها دون الطرفين، فمثلاً السخاء خلق محمود شرعاً، وهو وسط ببين التبذير والتقتير. وقد أثنى الله تعالى عليه فقال: { **وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً** } (سورة الفرقان، آية: 67). وقال تعالى: { **وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَّحْسُوراً** } (سورة الإسراء، آية : 29). كذلك الاعتدال في شهوة الطعام دون

الشره والجمود، فقال تعالى: { **وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ** } (سورة الأعراف، آية: 31).(الغزالي، 2004: 75).

6. أنها ثابتة على مر الزمان والمكان:

تتسم الأخلاق في الإسلام بالثبات فلا تتغير بتغير زمان أو مكان وجود الإنسان، فالصدق في الماضي هو الصدق في الحاضر حتى تقوم الساعة. كذلك أمر الله المسلمين بالاتصاف بالعدل في كل الأحوال مع القريب والبعيد وحتى مع العدو.

7. أنها مثالية واقعية:

الأخلاق في الإسلام مثالية بمعنى أنها تمثل أعلى مستوى يمكن أن يصل إليه الإنسان، كما أنها واقعية يمكن للإنسان التخلق بها في واقع حياته، وليست منفصلة عن الحياة اليومية التي يعيش فيها. فمثلاً المثالية في خلق الإيثار، إذ يقول تعالى: { **وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ** } (سورة الحشر، آية: 9). والمثالية في الصفح والعفو فقال تعالى: { **وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ** } (سورة آل عمران، آية: 134).

8. الإلزام المستجاب:

الأخلاق عند المسلمين تلزم صاحبها في العلن والخفاء، وفي السراء والضراء، لأن الرقيب عليها هو الله الذي لا تأخذه سنة ولا نوم، ولا يعزب عنه مثقال ذرة في الأرض ولا في السماء (باهي،1992: 14).

9. أنها شاملة :

تتصف الأخلاق في الإسلام بالشمول، فلم تدع الأخلاق في الإسلام جانباً من جوانب الحياة الإنسانية جسمية أو روحية، دينية أو دنيوية، عقلية أو انفعالية، فردية أو اجتماعية إلا رسمت له المنهج الأمثل للسلوك الرفيع. فما فرقه الناس في مجال الأخلاق باسم الفلسفة ، وباسم العرف والمجتمع، قد شمله الإسلام في تناسق وتكامل. وفيما يلي أمثلة لهذا الشمول:

أ) **أخلاق إسلامية تتعلق بالفرد في كافة نواحيه:**

- جسماً له حاجاته: بقوله تعالى: { **وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ** } (سورة الأعراف:آية 31).
- ونفساً لها مشاعرها ودوافعها، فقال تعالى: { **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ، قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ، وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا** } (سورة الشمس، آية: 7-10).

ب) **ومن أخلاق الإسلام ما يتعلق بالأسرة :**

فقال تعالى : {**وَوَصَّيْنَا الْإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَاناً** } (سورة الأحقاف، آية: 15). وقال تعالى: {**إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاء ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاء وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ**} (سورة النحل، آية: 90)

ج) ومن أخلاق الإسلام ما يتعلق بالمجتمع:

قال تعالى: {**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَدْخُلُوا بُيُوتاً غَيْرَ بُيُوتِكُمْ حَتَّى تَسْتَأْنِسُوا وَتُسَلِّمُوا عَلَى أَهْلِهَا ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ** } (سورة النور، آية: 27).

وقوله تعالى:{ **إِنَّ اللّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤدُّواْ الأَمَانَاتِ إِلَى أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ النَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِالْعَدْلِ** } (سورة النساء، آية: 58).

مصادر التشريع الأخلاقي في الإسلام :

1) الكتاب والسنة

إن الكتاب والسنة من أهم مصادر التشريع الأخلاقي في الإسلام ، ولما كانت الأخلاق بطبيعتها سلوك وعمل جاء قوله تعالى: { **وَقُلِ اعْمَلُواْ فَسَيَرَى اللّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ**} (سورة التوبة، آية: 105). وهذا يدل على ضرورة توخي الصلاح في كل ما نقوم به تجاه أنفسنا والآخرين، لأن العمل الصالح عنوان صحيفة المسلم.

وقد حث القرآن الكريم على حسن الخلق، فقال سبحانه وتعالى: {**وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ** } (سورة فصلت، آية: 34).

إن الإنسان ليس عقلاً فقط، بل هو مجموعة من الدوافع والميول والرغبات النفسية التي تؤثر في سلوكه واتجاهاته، وهذا أمر لم يتجاهله الإسلام بل أخذه بعين الاعتبار، ويرى الإسلام أن النفس قد عرفت في تكوينها الأول معنى الخير والشر لقوله تعالى: { **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا** } (سورة الشمس، آية: 7-8) . كما أن الله سبحانه وتعالى ألهم الإنسان الحدس الخلقي فعرف به طريق الفضيلة والرذيلة فقال عز وجل: { **وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ** } (سورة البلد، آية: 10) . ومع ذلك فإن النفس أمارة بالسوء فقد انحرفت عن طريق الحق بعد أن استسلمت لميولها وشهواتها، ولكن الإنسان قادر على كبح جماحها بفضل العون الإلهي (جابر ، 1989: 154-155).

ورغم اندفاع النفس الإنسانية نحو الشر، إلا أن القرآن الكريم لم يصور النفس الإنسانية على أنها شريرة بالطبع، وأن هذا الشر ينتقل بالوراثة من الآباء إلى الأبناء كما توهم بذلك أتباع المسيحية الذين قالوا بعقيدة النجاة بالغفران، وهي عقيدة مبنية على أساس أن الإنسان آثم بطبعه ، وليس في استطاعته الوصول إلى النجاة بقوته وحده، إنما ينال الغفران عن طريق الكنيسة تمنحه إياه

بطريقة استبدادية. أما القرآن فيرى أن أصل الإنسان طيب، وهذا الأصل الطيب لا يفسد إلا لعدم استعمال القوى والمواهب التي أودعها الله قلبه، وأن الإنسان بتحريكه لهذه القوى والطاقات وبفتحه لهذه النوافذ على مصراعيها سيصل إلى ما يصبو إليه ويتبوأ مركزه كسيد على العالمين وخليفة لله في أرضه (جابر ، 1989: 155).

والمسلم مدعو إلى التخلق ببعض أسماء الله الحسنى والاقتداء برسول الله r ، فبعض أسماء الله الحسنى يمكن أن يتصف بمعانيها الإنسان كالكرم والحلم والرأفة والصبر والشكر والعدل والرحمة على اعتبار أن لله المثل الأعلى (حوى، 2006 :340).

والإنسان في هذا المقام مكلف بشيئين: الأول: أن يجاهد نفسه فلا تقرب الأسماء التي تقتضيها الربوبية كالعظمة والكبرياء، فلا يصح أن يقربهما العبد المؤمن. والشيء الثاني: أن يضبط الإنسان نفسه في الأسماء التي يجوز التخلق بها ويجاهد نفسه على التخلق بها(حوى، 2006 :156-157).

وقد أمرنا الله عز وجل إلى إتباع الرسول r والاقتداء به فقال تعالى: {**لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً** } (سورة الأحزاب، آية: 21). ورسولنا الكريم هو خير الناس أجمعين، وهو على خلق عظيم كما وصفه ربه تعالى، والمسلمون مطالبون بالاقتداء به وإتباع سنته في سبيل الوصول إلى الكمال الروحي والأخلاقي.

2) الضـــمير والعقل :

الضمير هو القوة الخفية النابعة من نفس الإنسان التي تبين له طريق الخير وتدفعه إلى سلوكه، وتبين له طريق الشر وتحذره منه. واختلف العلماء في حقيقته منهم من رأى أنه غريزة فطرية أودعها الله جسم الإنسان ليميز بها بين الخير والشر، ومنهم من رأى أنه قوة في الإنسان نشأت من العوامل والخبرات البيئية التي عايشها الإنسان (مراد، 2005 : 496).

ويميل العلماء إلى أن الله سبحانه وتعالى أودع في النفس الإنسانية ما تدرك به فضائل الأخلاق ورذائلها ، فالنفس الإنسانية منذ تسويتها وتكوينها أُلهمت في فطرتها طريق الخير ، وطريق الشر. يقول سبحانه وتعالى : { **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ، قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ، وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا** } (سورة الشمس، آية: 7-10). ويقول سبحانه وتعالى : { **بَلِ الْإِنسَانُ عَلَى نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ، وَلَوْ أَلْقَى مَعَاذِيرَهُ** } (سورة القيامة: آية14-15). فالإنسان لديه بصيرة يحاسب بها نفسه محاسبة أخلاقية على أعماله .

ويقول سبحانه وتعالى: {**لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي كَبَدٍ، أَيَحْسَبُ أَن لَّن يَقْدِرَ عَلَيْهِ أَحَدٌ، يَقُولُ أَهْلَكْتُ مَالاً لُّبَداً، أَيَحْسَبُ أَن لَّمْ يَرَهُ أَحَدٌ، أَلَمْ نَجْعَل لَّهُ عَيْنَيْنِ، وَلِسَاناً وَشَفَتَيْنِ، وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ**} (سورة البلد: آية4-10). فالإنسان كما لديه أدوات الحس الظاهر لديه حس باطن يدرك به طريقي الخير

والشر ، وهما النجدين ، يختار منهما لسلوكه ما يشاء، وهذا الحس الباطن يشمل ما تدركه الأفكار السليمة بموازينها التي فطرها الله عليها ، ويشمل ما تحس به الضمائر بمشاعرها الوجدانية التي فطرها الله عليها ومن ذلك يتكون في الإنسان حسه الأخلاقي (الزكي، 2008، موقع صيد الفوائد).

ويرى عدد من العلماء أن الضمير يمكن تربيته لأنه استعداد فطري يولد به الإنسان ، ومع هذا يمكن أن ينحرف بسبب التأثر بالمنفعة الذاتية والعادات السيئة، والعواطف والانفعالات. كما أن أحكام الضمير غير ثابتة بل هي متغيرة من زمان لآخر ومن مكان لآخر. ولهذا لا يصلح الضمير لأن يكون أساساً للأخلاق (مراد، 2005 : 497-498).

ويلتقي الضمير مع الدين في المبادئ والأحكام ، والعلاقة بين محكمة الدين ومحكمة الضمير هي علاقة التعاضد والتآزر، والإيمان والضمير كلاهما من الحقائق الكامنة في ذات الإنسان وأعماقه لا في خارجه. ومما يدل على الصلة الوثيقة بين الضمير والدين قول الإمام على رضي الله عنه: " من لم يعن على نفسه حتى يكون له منها واعظ وزاجر لم يكن له من غيرها زاجر وواعظ " والمقصود بالواعظ الضمير الأخلاقي (جابر ، 1989: 156).

كما أن العقل السليم يرشد الإنسان إلى الأخلاق الحميدة السليمة واجتناب الرذائل، وقد ذكر القرآن الكريم الكثير من البراهين العقلية التي تحتاج إلى تدبر وتفكر وإعمال كل ملكات العقل لمعرفة الحكمة في كثير من العبادات والمعاملات . ومع هذا يظل العقل البشري ناقصاً ، وغير قادر على تحقيق الكمال الإنساني المنشود، ومن ثم يأتي دور الشرع ليكمل الفطرة ويقوم العقل، ويرشد أحكامه ، وبذلك تصبح معالم الشرع وتوجيهاته مع صحة النظر العقلي ركائز تتضافر في بناء الكمال الخلقي للإنسان (الزكي، 2008، موقع صيد الفوائد).

ويشكل الإلزام الخلقي في الإسلام دعوة إلى إتباع ما أمر به الله تعالى ابتغاء مرضاته ، وأن يزن الإنسان ما يقدم عليه بميزان العقل والضمير المشبعين بخوف الله ومراقبته، حيث أن العلاقة بين حكم الدين وحكم العقل والضمير تتسم بالتعاضد والتآزر بحيث لا يتعارض حكم أحدهما مع حكم الآخر.

وتنبثق النظرية الأخلاقية الإسلامية من القرآن الكريم منبع الهدي الرباني والسنة النبوية المطهرة، لذا فإنها تتصف بالكمال الإنساني الذي يشكل العناصر الأساسية التي تجعل السلوك الإنساني سلوكا مستقيماً فاضلاً. وحال النظرية الأخلاقية الإسلامية يختلف عن حال غيرها من النظريات الأخلاقية الأخرى، فهي ليس توجيهات وإرشادات تجريدية صرفة ، بل يصاحبها التطبيق العملي، وهي أخلاق قول وعمل، ودعوة وممارسة، ومبدأ وتطبيق، وعقيدة وعبادة، ودين ودنيا (إبراهيم ، 2001: 101).

والإسلام وإن كان يرى أن الإنسان يولد على الفطرة طاهراً بريئاً غير مسئول عن الخير والشر في بداية نشأته ، إلا أنه يؤكد على أن الله أنعم على هذا الإنسان دون سائر خلقه بالعقل والحواس التي تمكنه من التمييز والإدراك والتعليم والفهم ومعرفة الأحكام الصائبة، كما أنعم عليه بالإرادة وحرية الاختيار وهداه النجدين أي طريق الخير أو الشر وسبيل الهدى أو الضلال ، وهذا كله يحمل الإنسان مسئولية التكاليف والواجبات الملقاة على عاتقه عندما يتكامل نضجه العقلي والنفسي والاجتماعي (إبراهيم ، 2001 : 96).

واعتبار الإسلام أن فطرة الإنسان خيرة لا يقصد بذلك أنه ملاك لا يحسن إلا الخير، بل معنى هذا أن الخير يتلاءم مع طبيعته الأصيلة، وأنه يؤثر العمل به، كما يؤثر الطير التحليق إذا تخلص من قيوده وأثقاله. والإسلام يحسن الظن بالفطرة الإنسانية ويرى أن إزاحة العوائق من أمامها كافية لإيجاد جيل فاضل. ويحمل الإسلام البيئة قسطاً كبيراً من مسئولية التوجيه إلى الخير أو الشر وإشاعة الرذائل أو الفضائل(الغزالي، 1980 : 29-30).

ولا يتعارض الدين الإسلامي مع ما اصطلح عليه عصرياً من المفاهيم والتسميات الخاصة بالنظرية الأخلاقية مثل: الضمير ، والالتزام الخلقي، و الحكم الخلقي، والمسئولية الخلقية وما إلى ذلك من تسميات ومصطلحات. والدين الإسلامي بثروته الإيمانية والخلقية النابعة من القرآن الكريم والسنة خير مصدر لتكوين الضمير الخلقي الحي لدى الإنسان المتزن السوي ، فالضمير الخلقي، هو محصلة لتعاليم وإحكام العقل ومبادئ الأخلاق وعرف المجتمع. ويشكل الدين الإسلامي خير عماد للتربية المعتدلة المتزنة في وسائلها وغاياتها وفلسفتها.

أقسام الأخلاق في الإسلام :

تنقسم الأخلاق في الإسلام إلى قسمين رئيسيين هما: الأخلاق المحمودة والأخلاق المذمومة، تناولها إبراهيم (2001 : 97) فيما يلي:

1) الأخلاق المحمودة وهي الأخلاق التي حث الإسلام على التحلي بها، وجعلها معياراً للسلوك السوي، وعمل على غرسها في نفوس الناشئة منذ طفولتهم المبكرة، و هناك جملة من الأخلاق المحمودة التي حث عليها الإسلام ، وتتمثل في: الإخلاص، والإحسان، والاستقامة، والتقوى، والحياء، والأمانة، والرحمة، والرفق، والحلم ، والصدق ، والصبر ، والتواضع ، والكرم ، والاقتصاد ، والعدل ، والشجاعة ، والإصلاح ، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والنصيحة، والمروءة ، والقناعة.

2) **الأخلاق المذمومة** : وهي التي أمر الإسلام بتجنبها، لأنها تلحق أفدح الأذى بالفرد والمجتمع، وهناك جملة من الأخلاق المذمومة التي يجب الابتعاد عنها وهي: الفحش، والخيانة ، والعنف ، والغيبة ، والنميمة ، والكذب ، والكبر ، والبخل ، والإسراف، والجبن ، والنفاق، والتجسس، والظن ، والظلم ، والتجسس، والظن ، والحسد ، والشماتة ، والرياء.

ويتوسط الخلق المحمود خلقين ذميمين، كالجود يتوسط البخل والتبذير، التواضع يتوسط الذل والكبر. والنفس متى انحرفت عن التوسط انحرفت إلى أحد الخلقين الذميمين، فإذا انحرفت عن التواضع وقعت إما في الكبر أو في الذل والمهانة (مراد، 2005 : 31).

حسن الخلــق :

دعا الإسلام إلى محاسن الأخلاق، واهتم علماء المسلمين بالأدب وحسن الخلق وبتعليمه للنشء، حيث يعني الأدب ترويض النفس على كريم الخصال وجميل الأفعال ومحاسن الأخلاق.

والأدب قوام الدين، وثمرة العلم، ونتاج الفقه والفهم، وهو كنز تحصل به الخيرات والرحمات، ويكتب به القبول، وتفتح به مغاليق القلوب، وبالأدب علا من علا، وينال الحظوة والقربة من الله من نالها، وبسوء الأدب رد من رد، وطرد من طرد، قال ابن المبارك رحمه الله:" لا ينبل الرجل بنوع من العلم ما لم يزين علمه بالأدب"(يعقوب، 2006 : 19) .

وبالأدب تنبل، وبالأدب تعلو، وبالأدب يحبك الله ورسوله، ويحبك المؤمنون، ومن تفوق عليك بالأدب فقد تفوق عليك في الفضل والخير كله. وقال عمر رضي الله عنه: " تأدبوا ثم تعلموا ". وقال ابن عباس رضي الله عنه: " اطلب الأدب فإنه زيادة في العقل، ودليل على المروءة، ومؤنس في الوحدة، وصاحب في الغربة، ومال عند القلة". وقال بعض الحكماء: "لا أدب إلا بعقل ولا عقل إلا بأدب". وقيل: "العون لمن لا عون له الأدب". وقال الأحنف بن قيس : " الأدب نور العقل كما أن النار نور البصر" (يعقوب، 2006 : 21) .

وقال ابن القيم رحمه الله: " أدب المرء عنوان سعادته وفلاحه، وقلة أدبه عنوان شقاوته وبواره، فما استجلب خير الدنيا والآخرة بمثل الأدب، ولا استجلب حرمانه بمثل قلة الأدب "(يعقوب، 2006 : 29).

وتشير الآيات القرآنية إلى الكثير من المعاني التي تحث على الأدب والخلق الرفيع، فقال تعالى: **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَهُ بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرُونَ }** (سورة الحجرات، آية: 2). وقال تعالى : **{ وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْناً }** (سورة البقرة، آية: 83).

وقد تكفل الإسلام للإنسان بالسعادة إن اتبع الآداب التي شرعها فقال تعالى: **{مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ }** (سورة النحل، آية: 97).

فما الأعمال الصالحة إلا مجموعة من الآداب، وقد ربط الإسلام ربطاً وثيقاً بين الإيمان والعمل الصالح في الكثير من الآيات القرآنية، فقال رسول **r** : " **ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا** ".[40] وقال **r** : " **رحم الله رجلاً سمحا إذا باع وإذا اشترى وإذا اقتضى** ".[41]

والأدب في الإسلام علم، وعلم شرعي له أصوله وضوابطه، حيث أن تعامل المسلم مع غيره مضبوط من خلال الحقوق والواجبات، فليس الأدب نوعاً من الإتيكيت كما هو عند الآخرين، إنما هو شرع ودين وقربة إلى الله تعالى، ففيه واجب، وحرام ومندوب ومباح، وتدور عليه الأحكام الشرعية (يعقوب، 2006 : 26) .

وقال عبد الله بن المبارك رحمه الله: "من تهاون بالأدب عوقب بحرمان السنن، ومن تهاون بالسنن عوقب بحرمان الفرائض، ومن تهاون بالفرائض عوقب بحرمان المعرفة"(يعقوب، 2006 : 29).

ويشكل الاعتدال صفة الخلق الحسن، وهو وسط بين الإفراط والتفريط، فالسخاء مثلا خلق محمود وهو وسط بين التبذير والتقتير، وقد أثنى الله عليه فقال تعالى: { **وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَاماً** } (سورة الفرقان:آية 67). وقال تعالى: { **وَلاَ تَجْعَلْ يَدَكَ مَغْلُولَةً إِلَى عُنُقِكَ وَلاَ تَبْسُطْهَا كُلَّ الْبَسْطِ فَتَقْعُدَ مَلُوماً مَّحْسُوراً** } (سورة الإسراء، آية: 29). وكذلك يكون الاعتدال في شهوة الطعام دون الشره فقال الله تعالى: " { **وكُلُواْ وَاشْرَبُواْ وَلاَ تُسْرِفُواْ إِنَّهُ لاَ يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ** } (سورة الأعراف، آية: 31).(الغزالي، 2004 :75).

وأدب المسلم يكون أولاً مع الله عز وجل ومع الرسول الكريم، ومع أبويه، ومع نفسه، ومع معلميه، ومع إخوانه من المسلمين وغيرهم.

وتنقسم مجالات حسن الخلق من حيث علاقتها إلى أربعة أقسام، وهي :

- حسن الخلق في الصلة القائمة بين الإنسان وخالقه سبحانه وتعالى .
- حسن الخلق في الصلة القائمة بين الإنسان وغيرة من الناس .
- حسن الخلق في الصلة القائمة بين الإنسان ونفسه .
- حسن الخلق في الصلة القائمة بين الإنسان وغيره من الكائنات الأخرى .

وفيما يلي يحدد الزكي (2008، موقع صيد الفوائد) مجالات حسن الخلق:

أولاً : حسن الخلق في الصلة القائمة بين الإنسان وخالقه:

---

[40] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم156، الصحيحة (2196)، ص 39.
[41] صحيح البخاري، كتاب الجامع الصغير، حديث رقم 2076 .

إن الفضيلة الخلقية في هذا القسم تفرض على الإنسان كثيراً من السلوك الأخلاقي تجاه خالقه، وتتمثل في :

1ـــ تلقي أخبار الله بالتصديق : بحيث لا يقع عند الإنسان شك ، أو تردد في تصديق خبر الله تعالى، لأن خبر الله تعالى صادر عن علم.

2ـــ تلقى أحكام الله تعالى بالقبول والتنفيذ والتطبيق : فلا يرد شيئاً من أحكام الله ، فإذا رد شيئاً من أحكام الله فهذا سوء خلق مع الله عز وجل سواء ردها منكراً حكمها ، أو مستكبراً عن العمل بها ، أو متهاوناً بالعمل بها .

3ـــ تلقى أقدار الله بالرضا والصبر : فأقدار الله تعالى منها ما يوافق رغبات الخلق، ومنها ما لا يوافقهم، ولذلك فإن حسن الخلق مع الله نحو أقداره، هو أن يرضى الإنسان ويستسلم ويطمئن ولهذا امتدح الله الصابرين بقوله تعالى: { **وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ، الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُواْ إِنَّا لِلّهِ وَإِنَّـــا إِلَيْهِ رَاجِعونَ** } (سورة البقرة: آية155-156).

ثانياً : **حسن الخلق في الصلة القائمة بين الإنسان وغيره من الناس** :

حسن الخلق مع الناس حدده الحسن البصري في كف الأذى، وبذل الندى ، وطلاقة الوجه.

ثالثاً : **حسن الخلق في الصلة بين الإنسان ونفسه** :

وصور السلوك الأخلاقي في حدود هذا القسم كبيرة فمنها : الصبر على المصائب، والأناة في الأمور، وإتقان العمل، وعدم استعجال الأمور قبل أوانها، وكل ذلك يدخل في حسن إدارة الإنسان لنفسه وحكمته في تصريف الأمور المتعلقة بذاته .

رابعاً : **حسن الخلق في الصلة بين الإنسان وغيره من المخلوقات** :

إن حسن الخلق في الإسلام يمتد ليشمل كل الكائنات الحية ، في الرحمة بها والرفق في معاملتها، وتأدية حقوقها الواجبة ولذلك غفر الله لامرأة بغي في كلب سقته، ودخلت امرأة النار في هرة حبستها.

أركان حسن الخلق:

يقوم حسن الخلق على خمسة أركان أساسية تناولها مراد (2005: 29-30)، وهي كما يلي :

1. **الصبر**: ويحمل الإنسان على الاحتمال وكظم الغيظ، وكف الأذى، الحلم، والأناة، والرفق وعدم العجلة.
2. **العفة**: ويحمل الإنسان على اجتناب الرذائل من القول والفعل، وتحمله على الحياء وهو رأس كل خير وتمنعه من الفحشاء.
3. **الشجاعة**: وتحمل الإنسان على عزة النفس وعلى البذل.
4. **العدل**: ويحمل الإنسان على اعتدال أخلاقه وتوسطها بين الإفراط والتفريط.

5. **الحكمة**: وتحمل الإنسان على حسن التدبير وإصابة الظن، والتفطن لدقائق الأعمال وخفايا وآفات النفوس.

ويعتبر الغزالي (2004: 90) أن حسن الخلق هو الإيمان، وسوء الخلق هو النفاق، وقد ذكر الله تعالى صفات المؤمنين وصفات المنافين في كتابه الكريم، وصفات المؤمنين تدل على علامات حسن الخلق، وصفات المنافين تدل على علامات سوء الخلق. ومن علامات حسن الخلق كما ذكرها الله سبحانه وتعالي، قوله تعالى : {**قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ، الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ، وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ** } (سورة المؤمنون، آية: 1-3). وقوله تعالى:{**التَّائِبُونَ الْعَابِدُونَ الْحَامِدُونَ السَّائِحُونَ الرَّاكِعُونَ السَّاجِدونَ الآمِرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّاهُونَ عَنِ الْمُنكَرِ وَالْحَافِظُونَ لِحُدُودِ اللّهِ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ**} (سورة التوبة، آية: 112). وقوله تعالى: {**إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ**} (سورة الأنفال، آية:2). وقوله تعالى: {**وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْناً وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَاماً** } (سورة الفرقان، آية:63).

ويرى الغزالي (2004 : 76) أن حسن الخلق يرجع إلى اعتدال قوة العقل وكمال الحكمة، والى اعتدال قوة الغضب والشهوة، وكونها للعقل وللشرع مطيعة. وهذا الاعتدال يحصل على وجهين: أولهما: بجود الهي وكمال فطري بحيث يخلق الإنسان ويولد كامل العقل حسن الخلق، قد كفي سلطان الغضب والشهوة، بل خلقتا منقادتين للعقل والشرع. والوجه الثاني: اكتساب الأخلاق بالمجاهدة والرياضة، أي حمل النفس على الأعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب، فمن أراد أن يحصل له خلق التواضع وقد غلب عليه الكبر، فطريقه أن يواظب على أفعال المتواضعين مدة مديدة، وهو فيها مجاهد نفسه ومتكلف إلى أن يصير ذلك خلقاً له وطبعاً، وجميع الأخلاق المحمودة شرعاً تحصل بهذا الطريق.

وقال عبد الله بن المبارك: "حسن الخلق في ثلاث خصال: اجتناب المحارم، وطلب الحلال، والتوسعة على العيال" ، وقال الحسن: "حسن الخلق بسط الوجه، وبذل الندى، وكف الأذى". (الجزائري، 1964:128).

وقد جمع بعض العلماء علامات حسن الخلق فقالوا: " إن حسن الخلق هو أن يكون كثير الحياء قليل الأذى، كثير الصلاح صدوق اللسان، قليل الكلام كثير العمل، قليل الزلل قليل الفضول، براً وصولاً وقوراً، صبوراً، شكوراً رضياً، حليماً رفيقاً، عفيفاً شفيقاً، لا لعاناً ولا سباباً، ولا نماماً ولا مغتاباً، ولا عجولاً ولا حقوداً، ولا بخيلاً ولا حسوداً، بشاشاً، هشاشاً يحب في الله، ويبغض في الله، ويرضى في الله ويغضب في الله" (الغزالي: 2004: 91).

طرق اكتساب الأخلاق الحسنة:

يقول ابن القيم أن الإنسان يمكنه اكتساب الأخلاق في ثلاثة أشياء: العلم، والجود، والصبر. فالعلم: يرشده إلى مواضع بذل المعروف، والفرق بينه وبين المنكر، وترتيبه في وضعه مواضعه فلا يضع الغضب موضع الحلم، ولا بالعكس، ولا الإمساك موضع البذل، ولا بالعكس. بل يعرف مواقع الخير والشر ومراتبها، وموضع كل خلق أين يضعه، وأين يحسن استعماله. فالعلم وسيلة لمعرفة أنواع الأخلاق الحسنة التي أمر بها الإسلام، وأنواع الأخلاق الرديئة التي نهى عنها الإسلام، وبدون العلم لا يدرى المسلم بأي خلق يتخلق ومن أي خلق يتجرد. والجود: يبعثه على المسامحة بحقوق نفسه، فالجود هو قائد جيوش الخير. والصبر: يحفظ عليه استدامة ذلك، ويحمله على الاحتمال، وكظم الغيظ، وكف الأذى، وعدم المقابلة (الزكي، 2008، موقع صيد الفوائد).

وفي سبيل اكتساب الأخلاق الحسنة، يفيد في البداية أن يتكلف الإنسان الأخلاق الحسنة التي يريد التخلق بها، فإذا أراد أن يكون حليماً، فإنه يأتي به تكلفاً مراراً، حتى تألفه نفسه وتعتاده ويصير لها كالطبع وكالسجية ويؤكد ذلك قول الرسول **r** : " **إنما العلم بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم، ومن يتحر الخير يعطه، ومن يتوق الشر يوقه**".[42] (الزكي، 2008، موقع صيد الفوائد).

ويعدد الحمد (2004: 91-141) طرق مختلفة ووسائل متنوعة يستطيع من خلالها الإنسان أن يكتسب الأخلاق الحسنة، ومن أهمها ما يلي:

1. سلامة العقيدة:

العقيدة الصحيحة تحمل صاحبها على مكارم الأخلاق من صدق وكرم وحلم وشجاعة، كما أنها تردعه عن مساوئ الأخلاق من كذب وشح وطيش.

2. الدعاء:

فمن رغب بالتحلي بمكارم الأخلاق، ورغب بالتخلي عن مساوئ الأخلاق، فليرفع إلى ربه أكف الضراعة ليرزقه حسن الخلق ويصرف عنه سيئه، فقد كان النبي **r** كثير الدعاء إلى ربه أن يرزقه حسن الخلق، فكان يقول: " **اللهم اهدني لأحسن الأخلاق وأحسن الأعمال لا يهدي لأحسنها إلا أنت، واصرف عني سيئها لا يصرف عني سيئها إلا أنت.**"[43] وكان من دعائه **r** : " **اللهم إني أعوذ بك من منكرات الأخلاق والأعمال والأهواء.**"[44]

3. المجاهدة:

المجاهدة تنفع كثيراً في هذا المجال، فمن جاهد نفسه على التحلي بالفضائل تحقق له ذلك، والمجاهدة لا تعني أن يجاهد المرء نفسه مرة أو مرتين، بل تعني أن يجاهد المرء نفسه دائما

[42] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة، المجلد 1، باب العلم والسنة والحديث النبوي، رقم الحديث: 342 ، ص 670

[43] الألباني، كتاب أصل صفة الصلاة، رقم : 251/1 .

[44] سنن الترمذي، كتاب الدعوات (45)، باب (127)، حديث رقم : 3591، ص 816 .

وباستمرار. فعلى المرء أن يجاهد نفسه للتحلي بالأخلاق الحسنة، والتخلي عن الأخلاق السيئة، وهذا يحتاج إلى التدريب العملي والممارسة التطبيقية، ولو مع التكلف في أول الأمر، وقسر النفس على غير ما تهوى، فذلك من الأمور التي تكسب النفس العادات والفضائل الأخلاقية. ويتم التدريب حتى تتمكن العادة من التغلغل في النفس، وتصبح خلقاً مكتسباً، ولو لم تكن في الأصل الفطري موجودة. وقد ثبت عن الرسول الكريم ما يؤكد على ذلك فقال r : " **ومن يستعفف يعفه الله، وممن يستغن يغنه الله، ومن يتصبر يصبره الله**".[45] وقال r أيضاً: " **إنما العلم بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم، ومن يتحر الخير يعطه، ومن يتق الشر يوقه**."[46]

4. المحاسبة:

وذلك بتأنيب النفس إذا ارتكبت أخلاقاً ذميمة، وحملها على ألا تعود إلى تلك الأخلاق مرة أخرى.

5. التفكر في الآثار المترتبة على حسن الخلق:

فإذا تفكر المرء في ثمرات حسن الخلق، كان ذلك من أكبر الدواعي إلى إلزام نفسه بمكارم الأخلاق.

6. النظر في عواقب سوء الخلق:

وذلك بتأمل ما يجلبه سوء الخلق من الهم والحسرة والندامة والكراهية والنفور من قبل الناس.

7. الصبر:

الصبر من الأسس الأخلاقية التي يقوم عليها الخلق الحسن، فالصبر يحمل على الاحتمال وكظم الغيظ، وكف الأذى والرفق.

8. التغاضي والتغافل:

فالتغاضي والتغافل من أخلاق الأكابر والعظماء، وهو مما يعين على استبقاء المودة، وعلى وأد العداوة والبغضاء، كما أنه دليل على سمو النفس وعلو المكانة.

9. تجنب الغضب:

إذا ضبط الإنسان نفسه عند الغضب، وكبح جماحها يحفظ على نفسه عزتها وكرامتها، وينأى بها عن مغبة الندم وذل الاعتذار، وذلك لأن الغضب جمرة تتقد في القلب، وتدعو إلى الانتقام. فجاء رجل إلى النبي r فقال يا رسول الله دلني على عمل إذا أخذت به دخلت الجنة ولا تكثر علي، فقال r : " **لا تغضب** "[47].

[45] البخاري، الجامع الصحيح، الرقم : 1469.
[46] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة، المجلد 1، باب العلم والسنة والحديث النبوي، رقم الحديث: 342 ، ص 670
[47] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة، المجلد 3، باب الإيمان والتوحيد والدين والقدر، حديث رقم : 1327 ، ص 317 .

10. احتساب الأجر عند الله عز وجل:

هو من أعظم ما يعين على اكتساب الأخلاق الفاضلة، فهو يعين على الصبر والمجاهدة وتحمل أذى الناس، فإذا أيقن المسلم أن الله عز وجل سيجزيه على حسن خلقه ومجاهدته لنفسه، فَنه سيحرص على اكتساب محاسن الأخلاق، وسيهون عليه ما يلقاه في سبيل ذلك.

11. مصاحبة الأخيار وأهل الأخلاق الفاضلة:

الإنسان مولع بمحاكاة من حوله، وهذا الأمر من أعظم ما يربي على مكارم الأخلاق، وعلى رسوخها في النفس. فإذا وفق المرء لصحبة الأجلاء العقلاء، أعانوه على كل خير، وقصروه عن كل شر، ومن طلب الفضائل لم يساير إلا أهلها.

12. لزوم الحياء:

الحياء خلق سني يبعث على فعل الجميل، وترك القبيح، والحياء كله خير، ولا يأتي إلا بخير، والحياء خلق الإسلام وهو شعبة من شعب الإيمان. فقال رسول الله r : " **إن لكل دين خلقاً وخلق الإسلام الحياء**".[48] وقال r : " **الحياء كله خير**".[49]

13. التفكر في السيرة النبوية والنظر في سير الصحابة الكرام:

السيرة النبوية تضع أعظم صورة عرفتها البشرية لأكمل خلق في حياة البشرية، ومن طلب مكارم الأخلاق فعليه الاقتداء بمحمد رسول الله. وكذلك النظر في سير الصحابة الكرام، الذين تتلمذوا على يدي رسول الله r حتى صاروا أعلاماً في الخلق المستقيم.

ويوجهنا الميداني (1992، ج1، 211 – 220) إلى وسائل أخرى تساعد على اكتساب الأخلاق الحسنة والالتزام بها، ومنها:

1. **الغمس في بيئات صالحة:**

فحينما ينخرط الإنسان في جماعة من الجماعات يجد أنه مدفوع لالتزام طريقها، فيستحسن الأشياء التي يراها مستحسنة لديها، ويستقبح الأشياء التي يراها مستقبحة لديها، وبذلك يكتسب الإنسان من دون أن يشعر أخلاق الجماعة التي ينتسب إليها، وينخرط فيها.

2. **الضغط الاجتماعي من قبل المجتمع الإسلامي:**

إن حاجة الفرد إلى التقدير، وحاجته إلى المحافظة على كرامة نفسه بين الناس، هو الذي يجعل للمجتمع سلطاناً على أفراده. حيث يمنع كثير من الناس أنفسهم من شهوات ملحة، وأهواء يتطلعون إليها مخافة أن ينظر الناس إليهم بازدراء واحتقار، أو مخافة أن يعاقبوهم بالهجر والقطيعة، أو باللوم والمذمة.

[48] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة، المجلد 2، باب الأخلاق والبر والصلة والزهد، حديث رقم : 940 ، ص 616 .
[49] سنن أبي داود، كتاب الأدب، باب (7) ، حديث رقم : 4796 ، ص 721 .

3. سلطان الدولة الإسلامية:

للسلطة المادية التي تمارسها الدولة الإسلامية أثر فعال في إلزام الأفراد والجماعات بالمنهج الأخلاقي الذي رسمه الإسلام للناس، وفي تربية نفوسهم على الفضائل الأخلاقية. ولذلك من مهمات الدولة الإسلامية وضع الأنظمة المختلفة، المرغبة بالمنهج الأخلاقي، والرادعة عن مخالفته، واتخاذ مختلف الوسائل لحماية الأخلاق وصيانتها، بما توليه من رقابة يقظة، وحراسة ساهرة، ومحاسبة للمنحرفين، وتوجيه وتربية. كما أن سلطة الدولة تعمل على تقرير العقوبات الرادعة عن الجريمة من قصاص وحدود وديات، وتعمل على الضرب على أيدي العابثين بالقانون، والخارجين عن النظام، وتسهم في القضاء على الجريمة، والمحافظة على النظام الأخلاقي للمجتمع. ويعتبر وازع السلطة أقوى وازع لإلزام الناس بسلوك السبيل القويم، وقد جاء في الأثر : " إن الله ليزع بالسلطان ما لا يزع بالقرآن". فهناك من الناس من لا يلتزمون بمنهج الحق لمجرد علمهم بأنه منهج حق، بل لابد لهم من سلطان يخافون بأسه، ويرجون نفعه، وهو يلزمهم به طوعاً أو كرهاً.

وبناء على ما سبق، ترى الباحثة أن على الوالدين توجيه الأبناء إلى مصاحبة الأخيار والبعد عن صديق السوء. كما يجب على الوالدين الحذر من سفر أبنائهم إلى بلاد الغرب للتعلم أو غيره، وأن يكون السفر للضرورة القصوى، لما لذلك من أثر على نشأة الأبناء وتوجهاتهم الأخلاقية والفكرية.

فضائل الأخلاق الحسنة:

الأخلاق الحسنة لها فضائل عظيمة على الأفراد والمجتمعات، في الدنيا والآخرة، فقد جعل الله تعالى الأخلاق الحسنة سبباً تنال به الجنة فقال تعالى : { **وَسَارِعُواْ إِلَى مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا السَّمَاوَاتُ وَالأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ، الَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي السَّرَّاء وَالضَّرَّاء وَالْكَاظِمِينَ الْغَيْظَ وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ وَاللّهُ يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ** } (سورة آل عمران: آية133-134).

ويعدد لنا الحمد (2004: 81-89) أهم تلك الفضائل فيما يلي:

1. أنها امتثال لأمر الله عز وجل:

فقال تعالى: {**خُذِ الْعَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الْجَاهِلِينَ** } (سورة الأعراف، آية: 199).

2. أنها طاعة للرسول صلى الله عليه وسلم:

فقال رسول الله **r** : " **اتق الله حيثما كنت وأتبع السيئة الحسنة تمحها وخالق الناس بخلق حسن.**" [50]

---

[50] سنن الترمذي، كتاب الصلة والبر عن رسول الله (25)، باب (55) ، حديث رقم 1987 ، ص 451.

3. الدرجات العالية

فقال رسول الله r : **إن المؤمن ليدرك بحسن خلقه درجة الصائم القائم** " [51]

4. أنها أعظم ما يدخل الجنة:

فقد سئل رسول الله r عن أكثر ما يدخل الناس الجنة ؟ فقال: " **تقوى الله وحسن الخلق وأكثر ما يدخل الناس النار الفم والفرج** ".[52]

5. كسب القلوب:

حسن الخلق من أعظم الأسباب الداعية لكسب القلوب، به ينقلب العدو صديقاً، ويصبح البغيض حبيباً، ويصير البعيد قريباً.

6. تيسير الأمور:

يقول الله سبحانه وتعالى: { **وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مِنْ أَمْرِهِ يُسْرًا** } (سورة الطلاق، آية: 4).

7.القرب من مجلس النبي r يوم القيامة:

فقال رسول الله r : " **إن من أحبكم إلي و أقربكم مني مجلساً يوم القيامة أحاسنكم أخلاقاً وإن أبغضكم إلي وأبعدكم مني مجلساً يوم القيامة الثرثارون والمتشدقون والمتفيقهون** ".[53]

8. محبة لله عز وجل:

الله يحب الأخلاق ويحب أهلها ، فعن أسامة بن شريك رضي الله عنه قال: " كنا جلوساً عند النبي r ، كأنما على رؤوسنا الطير، ما يتكلم منا متكلم، إذ جاءه أناس فقالوا: من أحب عباد الله إلى الله ؟ قال: " **أحسنهم أخلاقاً**".[54]

9. زيادة الأعمار وعمارة الديار:

فقال رسول الله r : " **إنه من أعطى حظه من الرفق، فقد أعطى حظه من خير الدنيا والآخرة. وصلة الرحم وحسن الخلق وحسن الجوار يعمران الديار ويزيدان في الأعمار**".[55]

10. حسن الخلق أثقل شيء في الميزان يوم القيامة:

فقال رسول الله r : " **ما من شيء أثقل في الميزان من حسن الخلق** " [56]

11. السلامة من مضار الطيش والعجلة:

بالخلق الحسن يسلم المرء من مضار العجلة والطيش برزانته وصبره. كما أن حسن الخلق من أفضل الطرق للنجاح، حيث يقوم المسلم بواجبه بإتقان، يؤدي حق الله، وحق النفس، وحق الأهل، ويكسب ثقة ومحبة المتعاملين معه لأدبه وحسن سلوكه، وأي نجاح أفضل من ذلك.

---

[51] سنن أبي داود، كتاب الأدب (35) ، باب (8) ، حديث رقم : 4798 ، ص 721 .
[52] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 106، الصحيحة (977)، ص 30.
[53] سنن الترمذي، كتاب الصلة والبر عن رسول الله (25)، باب (71) ، حديث رقم 2018 ، ص 456 .
[54] المنذري، كتاب الترغيب والترهيب، رقم : 356/3 .
[55] الألباني ، كتاب الأخلاق والصلة (1) ، حديث رقم 97، الصحيحة (519) ، ص 29.
[56] سنن أبي داود، كتاب الأدب (35) ، باب (8) ، حديث رقم 4799 ، ص 721 .

12.راحة البال وطيب العيش:

فصاحب الخلق الحسن في راحة بال وقلبه مطمئن ونفسه ساكنة وطيب عيش، أما صاحب الخلق السيئ في شقاء وعذاب مستمر ونزاع ظاهري وباطني مع نفسه وأولاده ومن حوله، مما يشوش عليه حياته. كما يترك حسن الخلق سعادة في النفس ورضا للضمير، فكم يشعر المرء بالسعادة لأنه فرج عن معسر كربته، أو رد لمظلوم حقه، أو أنصف ضعيفاً.

13. حسن الخلق يستر العيوب

قد يبتلى المرء بكثير من العيوب من دمامة ونحوها، مما يجعله عرضة للسخرية من بعض الناس، ولكن ذلك لا يقصره عن مجد إذا رزق بخلق حسن، فحسن الخلق يغطي غيره من القبائح، وسوء الخلق يقبح غيره من المحاسن. كما يرفع حسن الخلق من شأن صاحبه، فيقتدي به الآخرون ، ويلجأ إليه المعوذون، ويحسن الناس الظن به فيقصدونه ويقدرونه.

14. جلـــب الـــرزق

فحسن الخلق، وعلى رأسه التقوى تجلب الرزق، فقال تعالى: { **وَمَن يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَل لَّهُ مَخْرَجاً وَيَرْزُقْهُ مِنْ حَيْثُ لَا يَحْتَسِبُ** } (سورة الطلاق، آية: 2-3).

15. حصول الوئام والاتفاق التام في المجتمع:

إذا حسنت الأخلاق في المجتمع شاع الوئام والتراحم وسادت الألفة والمودة بين الناس.

ويضيف الغزالي(2004 : 83) بأن الأخلاق الحسنة تقرب الإنسان من الصراط المستقيم، ومن استوى على الصراط المستقيم في الدنيا، جاز له أن يتجاوز الصراط في الآخرة، وكل مسلم يدعو الله تعالى في كل يوم سبع عشرة مرة في صلاته{ **اهدِنَــــــــا الصِّرَاطَ المُستَقِيمَ** } (الفاتحة، آية: 6)، إذ وجب عليه قراءة الفاتحة في كل ركعة. والاستقامة على سواء السبيل في غاية الغموض، ولكن ينبغي أن يجتهد الإنسان في التقرب من الاستقامة، فكل من أراد النجاة فلا نجاة له إلا بالعمل الصالح، ولا تصدر الأعمال الصالحة إلا عن الأخلاق الحسنة.

وتحتاج الأخلاق إلى معيار، يميز الجميل من القبيح، ويسمى بالمعيار الخلقي أو الحكم الخلقي، وهو المقياس الذي نقيس به الأعمال، فنحكم عليها بالخير أو الشر، أو هو القانون الذي يرجع إليه لتقدير قيم الأعمال الأخلاقية (مراد، 2005: 495). ويمكن التمييز بين نوعين رئيسيين من المعيار الخلقي، وهما: معيار خلقي خارجي: كالدين، والعرف، والقوانين الوضعية. ومعيار خلقي داخلي: كالعقل، والضمير.

الحكم الخلقي في الإسلام :

قرر القرآن الكريم قصور العقل الإنساني في تقرير حسن الأفعال من قبحها، وبالتالي ما يترتب على ذلك من حب أو بغض، فقال تعالى: {**كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِتَالُ وَهُوَ كُرْهٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَن تَكْرَهُواْ شَيْئاً وَهُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ وَعَسَى أَن تُحِبُّواْ شَيْئاً وَهُوَ شَرٌّ لَّكُمْ وَاللّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ** } (سورة البقرة، آية: 216). وفي هذا بيان وتوجيه إلى قصور العقل الإنساني في إدراك الخير والشر المترتب على الأفعال إدراكاً مطلقاً. ومن ناحية أخرى فإن المؤاخذة لا تكون على شكل الفعل بل على النوايا والدوافع كما في قوله تعالى: {**لاَّ يُؤَاخِذُكُمُ اللّهُ بِاللَّغْوِ فِيَ أَيْمَانِكُمْ وَلَكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ وَاللّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ** } (سورة البقرة، آية: 225). وبهذا يتضح أن القرآن الكريم يؤكد على أن الحكم ينبغي أن ينصب على ما يتعلق بالقلب وهو النية(نصار، 1982: 372).

ولا تصلح القوانين الوضعية التي وضعها البشر أن تكون مقياساً للأخلاق، وذلك لأنها من وضع البشر، وهم غير معصومين من الخطأ، ولأنها عرضة للتغيير والتبديل، وكذلك لأن غرضها خدمة السلطة أولاً وتهمل الفرد. أما القوانين الإلهية فتصلح أن تكون مقياساً للأخلاق ، وذلك لأنها تمتاز بالشمول، حيث تشمل علاقة الإنسان بربه، وبنفسه، وبأهله وبالناس. ولا تتعارض مع العقل السليم والقلب الواعي، وهي صالحة لكل زمان ومكان. كما أن الله هو الرقيب في الأخلاق الإسلامية فقال تعالى : { **يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ** } (سورة غافر، آية: 19) (مراد، 2005 : 500-502).

وتزخر الآيات القرآنية بالآيات التي تقرر مقارنة الحكم للفعل إن خيراً أو شراً، وأطلق على النوع الأول (الصالحات)، وعلى النوع الثاني (السيئات)، وبين كل منها مع تحديد موطن هذا الحكم، وبيان الآثار المترتبة على الأفعال، فإذا كانت الأفعال خيراً بين جزاءها، فقال تعالى: {**إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيراً وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُم مَّغْفِرَةً وَأَجْراً عَظِيماً** } (سورة الأحزاب، آية:35). وقوله تعالى: {**قَالَ اللّهُ هَذَا يَوْمُ يَنفَعُ الصَّادِقِينَ صِدْقُهُمْ لَهُمْ جَنَّاتٌ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَداً رَّضِيَ اللّهُ عَنْهُمْ وَرَضُواْ عَنْهُ ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ** } (سورة المائدة، آية:119). وإن كانت الأفعال شراً بين القرآن جزاءها، فقال تعالى:{**الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِئَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ** } (سورة النور، آية: 2). وقال تعالى: {**وَلاَ يَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَبْخَلُونَ بِمَا آتَاهُمُ اللّهُ مِن فَضْلِهِ هُوَ خَيْراً لَّهُمْ بَلْ هُوَ شَرٌّ لَّهُمْ سَيُطَوَّقُونَ مَا بَخِلُواْ بِهِ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَلِلّهِ مِيرَاثُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاللّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ** } (سورة آل عمران، آية: 180). وقوله تعالى: {**وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِناً مُّتَعَمِّداً فَجَزَآؤُهُ جَهَنَّمُ**

خَالداً فيهَا وَغَضبَ اللّهُ عَلَيْه ولَعَنَهُ وَأَعَدَّ لَهُ عَذَاباً عَظيماً } (سورة النساء، آية: 93). وقوله: { **أَمَّا مَن ظَلَمَ فَسَوْفَ نُعَذِّبُهُ ثُمَّ يُرَدُّ إِلَى رَبِّه فَيُعَذِّبُهُ عَذَاباً نُّكْراً** } (سورة الكهف، آية: 87).

وتؤكد التربية الإسلامية في القرآن والسنة النبوية أن الصلة بين إيمان المؤمن ونواياه صلة وثيقة، لأن النوايا تنبني على إيمانه، وهي بمثابة تعبير عنه وتجسيد لمصداقيته. إن النوايا الصادقة للإنسان هي الباعث الحقيقي والمحرك الحيوي على عمل الخيرات، ابتغاء مرضاة الله، وتجنب الشرور مخافة غضبه وعقابه. إن ما تضمنه القرآن الكريم وما اشتملت عليه السنة النبوية من أحكام وتعاليم، وتوجيهات وإرشادات، وأوامر ونواهي، وترغيب وترهيب، وحمد وذم، يعتبر الأساس السليم شرعاً وعقلاً للحكم الخلقي الصحيح، بالحلال والحرام، وبالخير والشر، وبالحسن والقبح، وبالحق والباطل، وبالعدل والظلم، وبالصحة والخطأ على أقوال الناس وأفعالهم وتصرفاتهم وسلوكهم، بل وعلى نواياهم ومقاصدهم باعتبارها الباعث الداخلي لسلوكهم ونشاطهم (إبراهيم ، 2001 : 103 -104).

والإنسان المسلم يستقي معايير وقواعد الحكم الخلقي الصحيح من كتاب الله تعالى وسنة رسوله الكريم، ففيهما الهدي الكافي والبيان الوافي، والعلاج الشافي، ثم يأخذ ما يستجد من أموره، وما يتغير من ظروف المجتمع والبيئة والحياة بحكم وميزان العقل الواعي المستنير بهدي الله تعالى. ويمكن للإنسان أن يصدر بنفسه على نفسه الحكم الأخلاقي، بحيث يدرك مدى حسن وصواب واستقامة السلوك القولي والعملي الصادر عنه، فإذا كانت نيته صادقة مخلصة صافية، فإنها تبعثه على فعل الخيرات، وإذا كانت نيته فاسدة، قادته إلى قول السوء وفعل الشرور (إبراهيم، 2001 : 104).

وعلى ذلك فإن المقياس الخلقي الحقيقي للحكم على الإنسان، ولحكمه على نفسه بنفسه يكمن في مدى تطابق أقواله وأفعاله وسلوكه مع تعاليم الدين الإسلامي وتوجيهاته وما حلله وما حرمه، وما أمر به وما نهى عنه.

والإنسان مسئول أمام الله عن كل قول أو عمل يقوم به، ويعرف مراد (2005 : 506) المسئولية الخلقية بأنها " التزام أدبي حر أمام قوة ذاتية دون خوف عقوبة أو انتظار مثوبة من الخارج، أو هي تحمل الإنسان تبعات ما يصدر عنه من أفعال". ومن شروطها:

- أن يكون الإنسان قادرا على التمييز بين الخير والشر تمييزاً واضحاً.
- الحرية والإرادة : فلا يكون مسئولاً عما أكره عليه.
- العلم بنتيجة العمل الذي يعمله: فلا حرج على من لا يعلم.
- النية والقصد: فلا يكون مسئولاً عن المال الذي أعطاه للفقير، فشرب فيه الفقير خمراً.

ويصنف مراد (2005: 503) المسئولية في الأخلاق الإسلامية إلى:

1. **مسئولية شخصية**: قال تعالى : { **مَنْ عَمِلَ صَالِحاً فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاء فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَّامٍ لِّلْعَبِيدِ** } (سورة فصلت، آية: 46).
2. **مسئولية جماعية**: قال تعالى : { **وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللّهَ إِنَّ اللّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ** } (سورة المائدة، آية: 2).

وأما الجزاء في الأخلاق الإسلامية، فهناك نوعان من الجزاء في الأخلاق الإسلامية وهما :جزاء دنيوي، فقال تعالى: { **مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ** } (سورة النحل، آية:97). وجزاء أخروي، فقال تعالى: { **وَعَدَ اللّهُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَمَسَاكِنَ طَيِّبَةً فِي جَنَّاتِ عَدْنٍ وَرِضْوَانٌ مِّنَ اللّهِ أَكْبَرُ ذَلِكَ هُوَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ** } (سورة التوبة، آية: 72) (مراد، 2005 : 503).

الأخلاق بين الوراثة والبيئة:

كثيراً ما طرحت أسئلة حول موروثية الأخلاق واكتسابها، وكثيراً ما أتت الإجابات مؤيدة لهذا الجانب أو ذاك، دون أن تصل إلى حد يفصل في ذلك، إلا أن واقع الحال يبين أن الأخلاق عملية مكتسبة وفطرية، فالطفل يولد في أساسه على الفطرة، وهذه الفطرة فطرة خيرة سليمة تميل نحو الخير ومكارم الأخلاق، أكثر منها فطرة شريرة، وإن كان يبدو أن الجانبين موجودان معاً، حسبما ذكر الله جل جلاله:{ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا، فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ، قَدْ أَفْلَحَ مَن زَكَّاهَا ، وَقَدْ خَابَ مَن دَسَّاهَا** } (سورة الشمس: آية 7-10).

فالإنسان يولد على الفطرة، وهي الدين الحنيف، والاستعداد لمعرفة الله وتوحيده، والميل إلى الحق، والاستعداد لفعل الخير، فعن أبي هريرة أن الرسول ﷺ قال: " **ما من مولود إلا يولد على الفطرة، فأبواه يهودانه وينصرانه.** "[57] . وهذا الاستعداد الفطري يحتاج في إظهاره وتنميته إلى التربية والتهذيب والتعليم. وقد يتعرض الطفل لمؤثرات بيئية غير صالحة تنحرف به عن فطرته السليمة، فكما أن في الإنسان استعداداً فطرياً لمعرفة الحق وفعل الخير، فهو قابل أيضاً تحت تأثير بعض الظروف الأسرية والاجتماعية غير الصالحة، لأن يطمس فيه هذا الاستعداد الفطري لمعرفة الحق وفعل الخير، فيميل إلى الباطل وفعل الشر (نجاتي، 2002 : 250).

إن الإنسان بفطرته يميز بين الحق والباطل، وبين الخير والشر، كما أن فيه استعداداً، بما وهبه الله تعالى من حرية الإرادة لاختيار طريق الخير أو طريق الشر، فقال تعالى: { **وَهَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ** } (سورة البلد، آية:10). وقال تعالى:" { **إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِراً وَإِمَّا كَفُوراً** } (سورة الإنسان، آية: 3).

[57] صحيح أبي داود، باب العلم والسنة والحديث، رقم الحديث: 3945 ، ص 893 .

فالإنسان يدرك بفطرته الخير والشر، الحق والباطل، الحلال والحرام، الفضيلة والرذيلة، فعن وابصة بن معبد قال أتيت رسول الله r فقال: " **جئت تسأل عن البر؟**" قلت : نعم، فقال : " **استفت قلبك، البر ما اطمأنت إليه النفس واطمأن إليه القلب،والإثم ما حاك في النفس وتردد في الصدر، وإن أفتاك الناس وأفتوك**".[58] فالإنسان يميل بفطرته إلى فعل الخير ويطمئن إليه، وإذا خطر له فعل الشر شعر بالتردد وعدم الاطمئنان، وكره أن يطلع الناس عليه، فالنفس تشعر بالفطرة بما تحمد عقباه، وبما يذم فعله، وهذه الفطرة تنمو وتزدهر بالتربية الصالحة، وتخبو بالتربية السيئة (نجاتي، 2002، 251).

حيث يندر لطفل ينشأ في وسط تربوي سيء أن يبقى ذا أخلاق حسنة، كذلك يندر أن يغدو ذا أخلاق ذميمة إذا نشأ في جو تربوي طيب يعبق بمكارم الأخلاق. ومع ذلك لا يمكن أن ينكر دور العوامل البيولوجية تماماً، إذ يمكن أن تورث استعداداً لأن يكون الفرد على خلق معين لتأتي التربية فتنميه أو تنحيه، وهذا يعني أن الأخلاق لا تُورث، بل تُورث تركيبة عصبية فيزيولوجية معينة قابلة للتأثر إيجاباً وسلباً (عز، موقع عرب سيكولوجي).

فمن الخلق ما هو فطري كالحلم والأناة ، فقد روي عن النبي r أنه قال لأشج عبد القيس " **إن فيك خصلتين يحبهما الله :الحلم والأناة** "[59]. ومن الخلق ما هو مكتسب كالكرم والشجاعة (مراد، 2005 : 487).

ويرى الميداني (1992،ج1،178– 179) أن حظوظ الناس من الطبائع النفسية التي فطروا عليها حظوظ متفاوتة، فالناس كما تتفاوت حظوظهم من الذكاء الفطري، وتتفاوت حظوظهم الجسدية قوة وضعفاً، وطولاً وقصراً، وبدانة ونحولاً، وصحة وسقماً، وجمالاً ودون ذلك، فإن حظوظهم من الطبائع النفسية متفاوتة بالفطرة. فنجد أن فريقاً من الناس مفطوراً على سرعة الغضب، بينما نجد فريقاً آخر مفطوراً على نسبة من الحلم والأناة وبطء الغضب، ونجد الطمع الفطري عند بعض الناس أشد منه عند فريق آخر. وإذا نظرنا إلى مجموعة من الناس غير متعلمة ولا مهذبة، أو في وسط مجتمع جاهلي، فإنه لابد أن يمتاز في نظرنا من بينهم أحاسنهم أخلاقاً، هو خيرهم معدناً، ثم إذا نقلنا هذه المجموعة وعلمناها وهذبناها ثم نظرنا بعد ذلك نظرة عامة لنرى من هو أفضلهم، فلابد أن يمتاز في نظرنا من كان قد امتاز سابقاً، لأن العلم والإيمان والتهذيب تمد من كان ذا خلق حسن في فطرته، فتزيده حسن خلق واستقامة سلوك، وبذلك تكون النسبة لصالحهم فضلاً وخلقاً. وتأتي التكاليف الشرعية الربانية في حدود الاستعداد العام، وترتقي مسئوليات الأفراد بحسب ما وهبهم الله من استعدادات خاصة زائدة على الاستعداد العام ، فلا يكلف الله نفساً إلا وسعها.

---

[58] النووي، كتاب الأذكار، رقم : 504 .

[59] سنن الترمذي، كتاب الأشربة (24)، باب ما جاء في حسن الخلق (62)، حديث رقم : 2011 ، ص 455 .

ومن الأدلة على تفاوت الناس في الالتزام الأخلاقي قوله تعالى: {**ثُمَّ أَوْرَثْنَا الْكِتَابَ الَّذِينَ اصْطَفَيْنَا مِنْ عِبَادِنَا فَمِنْهُمْ ظَالِمٌ لِّنَفْسِهِ وَمِنْهُم مُّقْتَصِدٌ وَمِنْهُمْ سَابِقٌ بِالْخَيْرَاتِ بِإِذْنِ اللَّهِ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ** } (سورة فاطر، آية: 32). وهذا يدل على التفاوت بين العباد في عمل الخيرات والالتزام بما يرضي الله، فمنهم ظالم لنفسه، ومنهم سابق بالخيرات، ومنهم مقتصد.

وقد جاء في أقوال الرسول **r** ما يثبت هذا التفاوت الفطري، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله **r** قال : " **الناس معادن كمعادن الفضة والذهب، خيارهم في الجاهلية خيارهم في الإسلام إذا فقهوا، والأرواح جنود مجندة، فما تعارف منها ائتلف، وما تناكر منها اختلف**."[60]

وفي قول الرسول **r** " الناس معادن " دليل على فروق الهبات الفطرية الخلقية، وفيه يثبت الرسول عليه الصلاة والسلام أن خيار الناس في التكوين الفطري هم أكرمهم خلقاً.

ومع الإقرار بالاستعداد الفطري للأخلاق، إلا أن الإنسان لديه الاستعداد لاكتساب الأخلاق، وما من إنسان عاقل إلا لديه القدرة على اكتساب مقدار ما من فضائل الأخلاق. فان أشد الناس بخلاً وأنانية يستطيع بوسائل التربية أن يكتسب مقدراً من خلق حب العطاء، ومتى صمم بإرادته أن يكتسب ذلك، فإنه يستطيعه، ولذلك فهو مسئول عن اكتساب القدر الواجب شرعاً منه، فإذا أهمل تربية نفسه، وتركها من غير تهذيب فإنه سيحاسب على إهماله. ويمكن القول أن أية فضيلة أخلاقية، باستطاعة أي إنسان عاقل أن يكتسب منها بالتربية المقترنة بالإرادة والتصميم، المقدار الذي يكفيه لتأدية واجب السلوك الأخلاقي(الميداني، 1992، ج1: 192-193).

وفي هذا الشأن ينبغي التأكيد على أن الإنسان يتأثر بكل من البيئة والوراثة معاً، وأن العلاقة بين البيئة والوراثة علاقة تفاعل، أي تأثير متبادل قوي. ولكننا ينبغي أن نضع مزيداً من الأهمية للعوامل البيئية، لأن ذلك سوف يوسع من الأفق لمساعدة الأطفال على النمو الجيد، ويعزز الإيمان بإمكان الإصلاح وتعديل الاعوجاج والانحراف، وتوجيهه نحو الصواب والخير.

إن تعليم الأخلاق يبدأ في مرحلة الطفولة، ويرتبط تماماً بأساليب التنشئة الاجتماعية، وما يرافقها من تقنيات وأساليب يتعرض لها الطفل أثناء قيامه بسلوكيات مرغوبة أو غير مرغوبة. إنه بلا شك يكتسب الضمير أو الأنا الأعلى الذي يتحلى به الآباء، ومعاييرهم في الحكم على الصواب والخطأ، لذا لا يكون من المستغرب اختلاف المعايير الأخلاقية وشدتها من أسرة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى آخر. ويؤكد الغزالي على دور الوالدين في تعويد الطفل خصال الخير وتربيته على محاسن الأخلاق بقوله: " والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك، وكان الوزر في رقبة القيم والوالي له".(الغزالي، 2004 :94).

---

[60] مسلم ، المسند الصحيح، الرقم: 2638.

قبول الأخـــلاق للتغيير:

اختلفت الآراء حول قابلية الأخلاق للتغيير، فهناك من يرى أن الأخلاق ثابتة في الإنسان لا يمكن أن تتغير، لأنها غرائز فطر عليها، وطبائع جبل على التحلي بها، فلا يمكنه تغييرها، وهناك من يرى أن الأخلاق قابلة للتغيير.

ويؤكد الغزالي على قابلية الأخلاق للتغيير بطريق الرياضة والتدريب والمجاهدة، فقال: " لو أن الأخلاق لا تقبل التغيير لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات، ولما قال رسول الله r : " **حسنوا أخلاقكم**"[61] (الغزالي، 2004: 73).

كما أن الأدلة من الشرع كثيرة والتي تحث على التحلي بالفضائل والتخلي عن الرذائل، فقال تعالي: " **قد أفلح من تزكى**" (سورة الأعلى، آية: 14). وقال تعالى : " **قد أفلح من زكاها** " (سورة الشمس، آية: 9). وفي هاتين الآيتين دليل على أن الأخلاق تتغير، ذلك أن حسن الخلق من الفلاح، والفلاح ينال بالتزكية (نجاتي،1993: 192).

كما قال النبي r : " **إنما العلم بالتعلم، وإنما الحلم بالتحلم، ومن يتحر الخير يعطه، ومن يتوق الشر يوقه**".[62] وفي هذا الحديث دليل على أن الأخلاق قابلة للتغيير، ذلك أن الحلم من الأخلاق، وهو مع ذلك ينال ويكتسب بالتحلم والمجاهدة وحمل النفس عليه (الحمد،2004: 76-77).

واعتبر الغزالي أن الأخلاق الخبيثة هي أمراض القلوب وأسقام النفوس، وتناول العلاج لأمراض القلوب، أو علاج الخلق السيئ من خلال تكلف فعل الخلق الحسن المضاد، والاستمرار على فعله، حتى يصير عادة وطبعاً. فالأخلاق السيئة لا تداوى إلا بالعلم والعمل، فمثلاً يكون العلم لمرض الحسد هو أن تعرف تحقيقاً أن الحسد ضرر عليك في الدنيا والدين. وأما الشق الثاني العمل، فعلى كل ما يتقاضاه الحسد من قول وفعل ينبغي أن يكلف نفسه نقيضه، فإن حمله الحسد على القدح في محسوده كلف لسانه المدح له والثناء عليه، وإن حمله على التكبر عليه ألزم نفسه التواضع له والاعتذار إليه، وإن بعثه على كف الإنعام عليه ألزم نفسه الزيادة في الإنعام عليه ، وبذلك تعود القلوب للتآلف والمحبة، وتستريح من ألم الحسد وغم التباغض، وهذه هي أدوية الحسد (الغزالي، 2004 : 254).

وبما أن الرذيلة التي هي مرض القلب تعالج بضدها عند الغزالي، فإن علاج مرض الجهل يكون بالتعلم، ومرض البخل بالتسخي، ومرض الكبر بالتواضع. ويؤكد الغزالي على ضرورة احتمال مرارة المجاهدة والصبر لمداواة مرض القلب، وأن على الطبيب الذي يعالج قلوب المرضى ونفوسهم أن ينظر إلى حال كل واحد منهم، ويراعي حاله، وسنه، ومزاجه، وما تحتمله بنيته من

---

[61] السبكي (الابن) ، كتاب طبقات الشافعية الكبرى، رقم : 332/6 .

[62] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة، المجلد 1، باب العلم والسنة والحديث النبوي، رقم الحديث: 342 ، ص 670

الرياضة والمجاهدة، فإن كان الشخص جاهلاً بحدود الشرع فيعلمه أولاً الطهارة وظواهر العبادات، وإن رأى منه الرعونة والكبر غالبة عليه، فيأمره أن يخرج للأسواق للكدية والسؤال حتى ينكسر كبره. وإن كان لا يسهل نقل المريض من صفة إلى صفة أخرى بضدها دفعة واحدة، فينبغي أن يتدرج معه في ذلك، فان لم تسمح نفسه بترك الجاه دفعة فلينقل إلى جاه أخف منه، وكذلك سائر الصفات (الغزالي، 2004: 80 – 81).

ويرى الغزالي أن علاج الأخلاق السيئة يحتاج إلى أن يعرف الإنسان عيوب نفسه، حيث أن كثير من الناس جاهلون بعيوب أنفسهم. وحتى يعرف الإنسان عيوب نفسه، يحدد الغزالي أربعة طرق، وهي: الأولى: أن يجلس بين يدي شيخ بصير بعيوب النفس مطلع على خفاياها، ويحكمه في نفسه، ويتبع إرشاداته. الثانية: أن يطلب صديقاً صدوقاً بصيراً متديناً فينصبه رقيباً على نفسه ليلاحظ أفعاله وأحواله، وعيوبه وينبهه إليها. وكان عمر بن الخطاب رضي الله عنه يقول : "رحم الله امرأ أهدى إلى عيوبي". والثالثة: أن يستفيد من ألسنة أعدائه في معرفة عيوب نفسه، ولعل انتفاع الإنسان بعدو مشاحن يذكره عيوبه أكثر من انتفاعه بصديق مداهن، يثني عليه ويمدحه، ويخفي عنه عيوبه. والرابعة: أن يخالط الناس، وكل ما رآه مذموماً بين الخلق أن يبتعد عنه، فإن المؤمن مرآة المؤمن، فيرى من عيوب غيره عيوب نفسه، ويتفقد نفسه ويطهرها من كل ما يذمه من غيره (الغزالي، 2004: 84-85).

كما أشار ابن مسكويه إلى أن الخلق يمكن تغييره بالتأديب والمواعظ،، ولكن الناس يتفاوتون في قبول الأخلاق الفاضلة وفي سرعة تعلمها، ويظهر ذلك واضحاً في الناس، وخاصة في الأطفال حيث نشاهد بينهم تفاوتاً كبيراً في استعدادهم لقبول الأدب أو نفورهم عنه، وفي ظهور الأخلاق الحسنة فيهم أو الأخلاق السيئة، وهو ما يعرف بمراتب الناس في قبول الأخلاق، حيث أن الناس ليسوا على مرتبة واحدة (نجاتي، 1993 : 84). كما تحدث ابن مسكويه عن أمراض النفس وطرق علاجها، واعتبر أن العلاج يتم بمقابلتها بالفضائل فعلاج الغضب يكون بالحلم والتأني، وتعرض للخوف والحزن وكيفية علاجهما.

ويتفق أبو بكر الرازي مع الغزالي وابن مسكويه في إمكانية إصلاح الأخلاق السيئة، وأن ذلك يتأتى من خلال قمع الهوى ومخالفة ما يدعو إليه الطباع في أكثر الأحوال، وتمرين النفس على ذلك وتدريجها إليه، فإن جل عوارض النفس الرديئة أي أمراضها، إنما ينشأ من الهوى والشهوات. ويوضح أبو بكر الرازي أن طرق إصلاح أخلاق النفس يتم عن طريق مبدأين هامين هما: ضرورة تحكم العقل في الهوى، وقمع الهوى والشهوات. ويذكر الرازي أن مغالبة الهوى وقمع الشهوات أمر صعب كثير المشقة، لكنه يحتاج إلى تمرين النفس على ذلك وتدريجها عليه. ويرى أن الإنسان لكي يستطيع أن يقوم بإصلاح أخلاقه السيئة، فإنه يجب عليه أن يعرفها، غير أن معرفة عيوب نفسه ليست أمراً سهلاً، إذ أن الإنسان عادة لا يعرف عيوب نفسه ، وما دام لا

يعرفها فانه لا يمكنه الإقلاع عنها. وعلى الإنسان أن يسند هذا الأمر إلى رجل عاقل ملازم ويسأله بإلحاح وتأكيد أن يخبره بكل ما يعرفه عنه من عيوب. وينبغي على الإنسان أن يستخبر ويتعرف على ما يقوله عنه جيرانه وإخوانه وأعداؤه من العيوب والمساوئ، وهذا مفيد للإنسان في التعرف على عيوب نفسه، مما يسهل مهمة الإقلاع عنها(نجاتي، 1993 :42-45).

وقد اهتم فخر الدين الرازي بعلاج بعض الأخلاق الذميمة، ومنها علاج البخل، حيث اعتبر أن علاج البخل يتم بطريقين : طريق العلم، وطريق العمل، وأن العلم يستند على معرفة نتائج البخل وذمه في القرآن والأحاديث، وهذا شبيه بالعلاج النفسي المعرفي. واقترح لعلاج البخل بالعمل على الإنفاق، ومجالسة الفقراء. وهذا العلاج بالعمل شبيه بالعلاج السلوكي الذي يعالج السلوك السيئ بضده (نجاتي، 1993 : 263 -266).

وخير دليل على قابلية الأخلاق للتغيير، ما كان من أمر الصحابة رضوان الله عليهم، فقد كانوا قبل البعثة كسائر كثير من العرب، ممن يتصفون بالشدة والغلظة والقسوة، ولما دخلوا في الإسلام رقت طباعهم وحسنت أخلاقهم، بل أنهم أصبحوا مثالاً يحتذى في الإيثار والسماحة والحلم والكرم (الحمد،2004: 78).

ويعد رأى الغزالي وابن مسكويه حول قابلية الأخلاق للتغيير هو أمر متفق عليه بين علماء النفس الحديث، وهو الأصل الذي تقوم عليه فلسفة التربية والتعليم والعلاج النفسي.

التربية الأخلاقية في الإسلام:

تهدف التربية الأخلاقية في الإسلام إلى إحداث التغير في سلوك الفرد من خلال تعويده على الاستقامة منذ الصغر، ويكون ذلك عن طريق تكوين البصيرة الأخلاقية بالعلم والتفكير والمناقشة. ويمكن القول أن الغاية أو الهدف من التربية الأخلاقية هو تكوين شخصية إنسانية خيرة بعيدة عن الشر، حيث يصبح معها الإنسان مفاتيح للخير مغاليق للشر، أي أينما يجد الخير يسعى إليه ويأمر به، ويعمل لإزالة العراقيل من طريقه، ومعنى مغاليق للشر أن يكف عن ارتكابه، ولا يكتفي بذلك بل يسعى للحيلولة دون وقوعه من غيره.

وتركز التربية الأخلاقية الإسلامية على تنمية الوازع الداخلي أو الضمير الأخلاقي عند الإنسان، كما تهتم بتزويده بمعرفة الأخلاق القرآنية وأخلاق الرسول **r** ، وتدريبه على ضبط النفس والسير في حدود الإطار الأخلاقي. لذا أولت التربية الإسلامية اهتمامها للتربية الأخلاقية، وتربية النشء على أساس الفضيلة والخلق القويم(فهد، 2008 : 24).

وتعتبر التربية الأخلاقية في نظر الإسلام هي الهدف الأساسي الذي يرمي إليه من تكوين الشخصية الإنسانية السوية، ويضع الإسلام الأخلاق في المرتبة الثانية بعد الإيمان ، بل ولا يتم

إيمان المسلم ولا يكتمل إسلامه إلا إذا صلحت أخلاقه. ويقول ابن القيم " الدين هو الخلق فمن زاد عليك في الخلق زاد عليك في الدين " (إبراهيم ، 2001 : 112).

وقد اعتنى الرسول r في السنوات الأولى من الدعوة الإسلامية ببناء الإنسان وتربيته وإعداده لتحمل مسئوليات نشر الدعوة الإسلامية، فإلي جانب تعليمهم أصول الدين الإسلامي وأداء العبادات، كان عليه الصلاة والسلام يعلمهم الأخلاق الحميدة والعادات الحسنة في ممارساتهم المختلفة في حياتهم اليومية وفي تعاملهم مع الناس الآخرين. وكان r يبث فيهم حب الناس ، ومد يد العون والمساعدة، والتعاون، ويحثهم على العمل، وعلى إتقان ما يقومون به من أعمال، وعلى الاهتمام بالعلم وتلقي المعرفة. وباختصار فقد كان الرسول r يعلم أصحابه كل ما هو حسن وجميل من الخصال والأخلاق، ولا عجب أن نجد أن الصحابة رضوان الله عليهم الذين تعلموا في مدرسة الرسول r قد صقلت نفوسهم، وتحررت عقولهم، وحسنت أخلاقهم، واستقام سلوكهم، وتكاملت شخصياتهم، فظهر منهم الأبطال الذين فتحوا البلاد، وسادوا العالم (نجاتي، 2002، 285).

أهداف التربية الأخلاقية في الإسلام :

يذكر الدكتور جمال إبراهيم (2001: 110-111) عدداً من الأهداف التي تسعى التربية الأخلاقية في الإسلام إلى تحقيقها، وهي كالآتي:

1. إصلاح ما بين الفرد وربه عز وجل، وذلك بإصلاح سريرته وعلانيته، وبناء استقامته الأخلاقية على المراقبة الدائمة لله تعالى، وإحساسه بحضوره الدائم معه.
2. تكوين الرقيب الأخلاقي الذاتي النابع من ضمير الفرد، والموجه لسلوكه والضابط لتصرفاته والمحاسب له على أخطاءه وذنوبه.
3. تقوية إرادة الفرد وإحساسه بمسئوليته الذاتية في تهذيب غرائزه ودوافعه، وضبط انفعالاته وعواطفه، والتحكم في نزواته ورغباته بالطريق السوي المشروع دينياً وخلقياً واجتماعياً.
4. ترقية السلوك الإنساني وترشيده، وجعله مجسما للقيم والمبادئ والمثل الدينية والأخلاقية.
5. ترقية النفس البشرية وتقوية عفتها وتحصينها من الانسياق في تيار الملذات ومهاوي الشهوات.
6. غرس الأخلاق الكريمة والصفات الحميدة والآداب الفاضلة، وترسيخها في نفس الفرد منذ نشأته الأولى وتعويده على المعاملة الحسنة مع الآخرين .
7. تنشئة الفرد على الشعور بالمسئولية الأخلاقية تجاه الجماعة ، وصون عقيدتها ونظامها الأخلاقي وكيانها الاجتماعي من مختلف عوامل الفساد والانحلال والفواحش.

8. تكوين الجماعة الفاضلة التي تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر، وتتعاطف وتتراحم، وكأنها جسد واحد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر.

وسائل التربية الأخلاقية في الإسلام :

ارتكز الدين الإسلامي على عدة وسائل للتربية الأخلاقية تتضح من خلال القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة المتمثلة في هدي رسول الله **r** في تربية وتوجيه الصحابة رضوان الله عليهم.

أولاً: وسائل التربية الأخلاقية في القرآن الكريم:

القرآن الكريم منبع فياض للتربية الأخلاقية، حيث أن جل القرآن إن لم يكن كله جاء لتربية الإنسان وتوجيهه نحو الخير. كما أن الدين الإسلامي لا يقف عند حد الدعوة إلى مكارم الأخلاق وتمجيدها بل هو يرسي قواعدها ويحدد معالمها، ويضبط مقاييسها، ويضع الأمثلة للكثير من جزيئات السلوك، ويحذر من الانحراف، ويضع الجزاء مثوبة أو عقوبة على السلوك. إن الدين كالروح للأخلاق، وبعبارة أخرى إن الدين يغذي الأخلاق وينعشها وينميها كما أن الماء يغذي الزرع وينميه (العسال ، 1992: 520).

وفيما يلي أهم وسائل التربية الأخلاقية في القرآن الكريم :

تناول العسال(1992: 527 -539) أهم وسائل التربية الأخلاقية في القرآن الكريم كما يلي:

1) **الموعظة والإرشاد**: وتأخذ الموعظة والإرشاد في القرآن الكريم أسلوب الترغيب والترهيب.

أ) **الترغيب**

يكثر القرآن الكريم من ترغيب الناس في العمل الصالح، والأصل في الترغيب يكون في نيل رضا الله ورحمته وجزيل ثوابه في الآخرة، كما في قوله تعالى: { **إِنَّ هَـذَا الْقُرْآنَ يِهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ وَيُبَشِّرُ الْمُؤْمِنِينَ الَّذِينَ يَعْمَلُونَ الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ أَجْراً كَبِيراً** }(سورة الإسراء، آية: 9). كما أن الترغيب بالعمل الصالح يشمل نعم الدنيا والآخرة وسعادتهما فقال تعالى: { **مَنْ عَمِلَ صَالِحاً مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ** } (سورة النحل، آية: 97).

ب) **الترهيب**:

وهو كل ما من شأنه حمل الإنسان على البعد عن المعاصي صغيرها وكبيرها، والأصل فيه يكون بالتخويف من عقاب الله وعذابه في الآخرة كما في قوله تعالى: { **وأَنَّ الَّذِينَ لاَ يُؤْمِنُونَ بِالآخِرَةِ أَعْتَدْنَا لَهُمْ عَذَاباً أَلِيماً** } (سورة الإسراء، آية: 10).

والترهيب والوعيد يشمل الدنيا والآخرة فقال تعالى: { **وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكاً وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى** } (سورة طه، آية: 124).

وما أكثر ما ورد في كتاب الله من الآيات التي تحذر من المعصية وتذكر بعقاب الله، وكذلك الآيات التي تحذر من العقوبة على الذنوب كالقتل والزنا والسرقة .... الخ.

2) القصة القرآنية:

استخدم القرآن الكريم القصة كأسلوب من أساليب التربية الأخلاقية، فالقصة القرآنية وسيلة لتعليم أصول الدين والآداب في التخاطب والتعامل مع الآخرين كما في قصة موسى. وكذلك تستخدم القصة القرآنية كوسيلة تربوية من خلال عرض القصص لمواقف إنسانية وكيف تكون النجاة من خلال التزام المؤمن بمنهج الله كما في قصة يوسف وإخوته.

3) المثل القرآني

استخدم القرآن الكريم المثل لترغيب الناس بالخير والثواب وتنفيرهم من الشر، حيث ترسم الآيات مشهداً مثيراً ومؤثراً، ومن خلاله ينفعلون وجدانياً ويندفعون إلى الإيمان بالله والاتجاه إلى العمل الصالح كما في قوله تعالى: { **وَضَرَبَ اللّهُ مَثَلاً رَّجُلَيْنِ أَحَدُهُمَا أَبْكَمُ لاَ يَقْدِرُ عَلَىَ شَيْءٍ وَهُوَ كَلٌّ عَلَى مَوْلاهُ أَيْنَمَا يُوَجِّههُّ لاَ يَأْتِ بِخَيْرٍ هَلْ يَسْتَوِي هُوَ وَمَن يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَهُوَ عَلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ**} (سورة النحل، آية: 76).

وقال تعالى:{ **مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَاراً فَلَمَّا أَضَاءتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لاَّ يُبْصِرُونَ** } (سورة البقرة، آية: 17).

وقال تعالى: { **وَتِلْكَ الْأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ** }(سورة العنكبوت، آية: 43). وهكذا يقوم المثل بدوره في التربية والتمسك بالقيم الرفيعة والأخلاق السامية.

ثانياً : وسائل التربية الأخلاقية في السنة النبوية الشريفة:

تناولت السنة النبوية الشريفة عدة وسائل في التربية الأخلاقية اتبعها رسول الله **r** في تهذيب الصحابة وتربيتهم تربية إسلامية، وفيما يلي يشير الدكتور جمال إبراهيم (2001: 108- 110) إلى أهمها:-

أهم وسائل التربية الأخلاقية في السنة النبوية:

1) **الوعظ والإرشاد:**

استندت السنة النبوية الشريفة على أسلوب التوجيه بالوعظ والإرشاد، باعتباره من الوسائل الفعالة للتربية الأخلاقية، لما فيه من دعوة إلى إتباع الهداية التي تصلح حال الفرد والجماعة، وحث على اجتناب الضلال الذي يضر بالفرد والجماعة.

2) وسيلة التذكير والنصح:

اهتمت السنة النبوية بوسيلة التذكير كأحد الوسائل الايجابية للتربية الأخلاقية، لأنها تدعو إلى الهدى والتقى والخير، وتحذر من الشر والغواية، ولا شك أن للتذكير الصادق والنصح المخلص

أثرهما الفعال في النفوس، وردها عن غيها وضلالتها وإنقاذها من الغفلة خصوصاً إذا تم اختيار الوقت المناسب والأسلوب المناسب. فقال رسول الله r : " **إن الدين النصيحة، إن الدين النصيحة، إن الدين النصيحة**، قالوا لمن يا رسول الله، **قال**: " **لله وكتابه ورسوله وأئمة المؤمنين وعامتهم**".[63]

3) وسيلة ضرب الأمثال :

اهتمت السنة النبوية بضرب الأمثال كوسيلة من الوسائل الهامة للتربية الأخلاقية، لما فيها من تحبيب للخير وتزيينه للنفوس، خاصة إذا روعي في ضرب الأمثال البساطة وسهولة الفهم.

فعن أبي موسى قال : قال النبي r " **مثل الذي يذكر ربه والذي لا يذكره مثل الحي والميت**".[64]

4) وسيلة الترغيب والترهيب :

من أهم وسائل التربية الأخلاقية في السنة النبوية وسيلة الترغيب في عمل الخير وكسب الفضائل بما يناله الإنسان من أجر عظيم في آخرته ، ووسيلة الترهيب من عمل الشر وارتكاب الرذائل بما سيصيب الإنسان في آخرته من عذاب .

5) وسيلة القدوة الحسنة:

القدوة الحسنة هي المثال الواقعي للسلوك الخلقي الأمثل، وهذا المثال قد يكون مثلاً حسياً ملموساً يقتدى به، كالوالدين والإخوة والمعلمون، وقد يكون مثالاً حاضراً في الذهن بأخباره وسيره، كسيرة الأنبياء صلوات الله عليهم، والصحابة ، والقادة التاريخيين، وغيرهم.

وتعطي القدوة الحسنة المتحلية بالفضائل الممتازة الآخرين قناعة بأن بلوغ هذه الفضائل من الأمور الممكنة، التي هي في متناول القدرات الإنسانية. ومعلوم أن الفطرة تميل ميلاً قوياً للمحاكاة والتقليد، ويقوى هذا الميل إذا كانت من اتجهت إليه الأنظار قد فرض احترامه وتقديره. وقد اتخذ الإسلام القدوة الحسنة وسيلة من وسائله لترقية المجتمع الإنساني في سلم الكمال السلوكي والأخلاقي. ووجه القرآن الكريم بوضوح إلى القدوة الحسنة فقال تعالى: **{لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً** } (سورة الأحزاب، آية:21).

وفي هذا النص القرآني إرشاد عظيم من الله للمؤمنين أن يجعلوا من رسول الله r قدوة حسنة لهم، يقتدون به في أقواله، وأعماله، وأخلاقه، فهو خير قدوة لكل البشر للوصول إلى الكمال الإنساني في السلوك (الميداني، 1992، ج1، 215 – 216).

وركزت السنة النبوية الشريفة على القدوة، باعتبارها من أخطر وسائل التربية الأخلاقية وأكثرها تأثيراً في نفسية الفرد منذ نشأته الأولى، كونها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالميل الطبيعي لدى الفرد للتعلم والتلقي والاكتساب عن طريق التقليد والمحاكاة والاقتداء ممن يرتبط بهم ارتباطاً نفسياً من

[63] الألباني، صحيح أبي داود 3، باب الأدب والاستئذان والصلة، الرقم: 4135، ص 934.
[64] البخاري، كتاب الجامع الصحيح، رقم الحديث : 6407 .

الوالدين والمعلمين، والرفاق والأصحاب وأبناء الحي وغيرهم. فعن أبي هريرة أن النبي r قال: " **المرء على دين خليله ، فلينظر أحدكم من يخالل**"[65] .

6) وسيلة العبادة :

اهتمت السنة النبوية بتعليم الفرائض من صلاة وصوم وزكاة وحج ، وغرس الفضائل والقيم العليا وترسيخها في القلوب، وتهذيب السلوك وتقويمه وإصلاح أحوال النفس البشرية، وتزكيتها وتقوية مناعتها ضد أسباب الانحلال والفساد، فعن جابر يقول سمعت النبي r يقول : " **بين الرجل وبين الشرك والكفر ترك الصلاة** " [66].

إذ أن النفس والقلب يمرضان، كما تمرض الأجساد فتصاب النفس بأمراض العجب والكبر والغرور والحسد والحقد، وتحتاج النفس إلى تطهير من هذه الأمراض وأمثالها. ومن أهم وسائل تطهير النفس أو تزكيتها العبادات كالصلاة والصوم والحج والذكر، والتوبة والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر(حوى، 2006: 30-31).

7) وسيلة التوبة والمغفرة :

ركزت السنة النبوية على التوبة والاستغفار كوسيلة من أهم وسائل التربية الأخلاقية البناءة التي تصلح أحوال النفس المخطئة، وتفتح لها باب العودة إلى حظيرة الإيمان والهدى والتقى، ووعدت التائب الصادق العازم على عدم العودة للمعاصي بقبول توبته المخلصة والتجاوز عن خطاياه.

النمـــو الأخـــلاقـــي : Moral Development

يعد النمو الأخلاقي معياراً للحكم على سلوك الفرد، وعلى ما يؤمن به من قيم وتقاليد اجتماعية ، كما أن هذا النمو يعد نتاجاً لهذه القيم والمعتقدات لأنه الأساس لكل سلوك سليم وقويم. وهذا النمو يتشكل من تفاعل كل المؤسسات المعنية بالتنشئة الاجتماعية والتي تزود الفرد بالقيم والمعايير الاجتماعية. ويمر النمو الأخلاقي للإنسان في مراحل نمو المختلفة، شأنه في ذلك شأن جوانب النمو الإنساني الأخرى، كالنمو الجسمي، والاجتماعي، والعقلي، والانفعالي.

وفيما يلي يوضح زهران (1982 : 265-266) مظاهر النمو الأخلاقي عبر المراحل التالية:

النمو الأخلاقي في مرحلة الطفولة المبكرة:

يكون النمو الأخلاقي في الطفولة المبكرة(2-6سنوات) محدوداً، حيث يكون النمو العقلي للطفل لم يصل إلى درجة تسمح له بتعلم المبادئ الأخلاقية المجردة فيما يتعلق بالصواب والخطأ، كما أن ذاكرة الطفل لا تسمح له بالاحتفاظ بمبادئ السلوك الأخلاقي، وقدرته على تعميم ما يتعلمه من

---

[65] سنن أب داود ، كتاب الأدب (35)، باب (19) ، حديث رقم : 4833 ، ص 725 .
[66] مسلم ، المسند الصحيح، رقم 82 .

موقف لموقف آخر ما زالت محدودة. والطفل في هذه المرحلة لا يعرف لماذا هذا السلوك صح ولماذا ذلك السلوك خطأ، فقط يتعلم أن هذا السلوك صح وذاك خطأ.

النمو الأخلاقي في مرحلة الطفولة المتوسطة:

في الطفولة المتوسطة (6-9سنوات) يحل المفهوم العام لما هو صواب وما هو خطأ، وتحل المعايير الداخلية تدريجياً محل الطاعة للمطالب الخارجية، ويزداد إدراك الطفل لقواعد السلوك الأخلاقي والاجتماعي.

النمو الأخلاقي في مرحلة الطفولة المتأخرة:

في الطفولة المتأخرة(9-12سنة) تتحدد الاتجاهات الأخلاقية للطفل، ويكتسبها ويتعلمها من الكبار، يتعلم ما هو حلال وما هو حرام، وما هو صح وما هو خطأ، وما هو مرغوب وما هو ممنوع. وفي هذه المرحلة نلاحظ أن الطفل يدرك مفاهيم مثل: الأمانة والصدق والعدالة، ويمارسها كمفاهيم، وتزداد درجة تسامحه، وتنمو الرقابة الذاتية على السلوك. ومن أمثلة السلوك اللاأخلاقي لدى بعض أطفال هذه المرحلة الشجار مع الإخوة والزملاء والألفاظ النابية، والكذب والسرقة والغش والتخريب وعدم الإصغاء أثناء الدروس.

النمو الأخلاقي في مرحلة المراهقة المبكرة:

في المراهقة المبكرة (12-14 سنة)، يكون أحياناً هناك تباعداً بين السلوك الفعلي للمراهق وبين ما يعرفه من معايير السلوك الأخلاقي المثالي، وربما يرجع ذلك أحياناً إلى مناورته لسلطة الكبار وضيقه بهذه السلطة، ومحاولته تحقيق استقلاله. وإذا استعرضنا بعض أنماط السلوك الخارج عن المعايير الأخلاقية في هذه المرحلة مضايقة المدرسين، والتخريب، والغش، والخروج بدون إذن الكبار، والتأخر خارج المنزل، والهروب من المنزل، والعدوان، ومعاكسة أفراد الجنس الآخر.

النمو الأخلاقي في مرحلة المراهقة المتوسطة والمتأخرة:

في المراهقة المتوسطة (15-17 سنة) تتحدد مفاهيم الصواب والخطأ ويصل المراهق للتسامح والأخلاقيات العامة المتعلقة بالصدق والعدالة والتعاون وتزداد هذه المفاهيم عمقاً مع النمو. وقد يقوم المراهق في بعض الأحيان بسلوك ينافي الأخلاق، وهو يعرف أنه كذلك، وقد يكون ذلك من باب التجريب، أو لفت الأنظار، أو إجبار الآخرين على الاعتراف بشخصيته وكيانه. وبسبب معرفة المراهق لمعايير السلوك الأخلاقي، وخروج بعض جوانب سلوكه عن هذه المعايير يشعر بالذنب والقلق، أو حتى الاكتئاب، وإذا عوقب على سلوكه الخارج عن الأخلاق، فإنه يعارض ويثور. وفي نهاية مرحلة المراهقة (ببلوغ 21 سنة) تصل المفاهيم الأخلاقية إلى مستوى المفاهيم الأخلاقية للراشدين، وتكاد تتطابق مع المفاهيم الأخلاقية الاجتماعية السليمة، وهو حين يساير المعايير السلوكية الأخلاقية يسايرها لاعتقاده أنها هي الصواب (زهران،1982: 399- 400).

نظريـــات النمـــو الأخلاقي

لقد تأثرت بحوث النمو الأخلاقي بعدة نظريات سيكولوجية أهمها : نظرية التحليل النفسي، والنظرية السلوكية أو التعلم الاجتماعي بشكل خاص، ونظرية النمو المعرفي.

أولاً : النمو الأخلاقي في نظرية التحليل النفسي:

تعالج نظرية التحليل النفسي النمو الأخلاقي في إطار مبدأ اللذة وفكرة الإثم، وتبرز نظرية التحليل النفسي فكرة الإثم والشعور بالذنب، والوسيلة الأساسية للخلاص منه تكمن في التدخل المبكر من جانب الراشدين، وتلقين الطفل القيم الأخلاقية. فالأخلاقية من وجهة نظرهم تتركز في فكرة الضمير ، والذي يمثل مجموعة من القواعد الثقافية والأفكار الاجتماعية التي تم تمثلها لدى الفرد، وأحد المؤشرات الأساسية لوجود معايير خلقية تم اكتسابها هو الشعور بالذنب أي استجابات نقد الذات وعقابها، والقلق الذي ينشأ لدى الفرد عندما يتعدى على المعايير المقبولة اجتماعيا (قناوي، 2001: 429).

يسير النمو الأخلاقي للطفل من مجرد الرغبة في تحقيق اللذة والسعادة (أي أنه يميل إلى تكرار السلوك الذي يجلب له اللذة المباشرة ويجنبه الألم) إلى التقيد بالمبادئ الأخلاقية والاجتماعية السائدة في المجتمع. ومع تقدم الطفل في العمر تتحول القوى الرادعة من كونها قوى خارجية أي صادرة من الخارج، من الآباء والأمهات والمدرسين ، إلى أن تصبح قوى داخلية ذاتية هي ضمير الفرد، حيث يتكون هذا الضمير عن طريق امتصاص قيم الآباء واكتسابها ، وبذلك تصبح معايير الطفل نفسه (العيسوي، 1987: 157).

وطبقاً لفرويد Freud فان تكون الضمير أو الأنا العليا والتي تعني اكتساب السلوك الأخلاقي، إنما يعتبر نتيجة لحل العقدة الأوديبية. كما أن نمو الأنا العليا والتي تمثل معايير الراشدين يتم اكتسابها من خلال التوحد مع الوالد من نفس الجنس (قناوي، 2001: 430).

ثانياً: النمو الأخلاقي في نظرية التعلم الاجتماعي:

تركز نظرية التعلم الاجتماعي على التعلم والنمذجة والاستجابات السلوكية المتعلمة، ويرى علماء هذه النظرية أن الطفل الوليد صفحة بيضاء، فهو ليس فاسداً أخلاقياً، ولا هو نقياً بالفطرة، وإنما هو كطبيعة مرنة قابلة للتشكيل على أية صورة، وهنا يعتبر تدخل الراشدين هو العامل الحاسم في إكساب الطفل المعايير الأخلاقية. وعن طريق التعزيز باستخدام الثواب والعقاب يتعلم الطفل أفعالاً معينة تسمى بالأفعال الأخلاقية. ويعتقد باندورا وماكدونالد Pandora and McDonald أن الأطفال يتعلمون السلوك الأخلاقي عن طريق ملاحظة النماذج وتقليدها(قناوي، 2001: 429).

ويرى أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي أن الأخلاق لا تنمو في مراحل وأنها لا ترتبط بالسن، وأنها تنمو وقابلة للتعديل من خلال التدخل البيئي، فتعريض الطفل لخبرات بيئية مختلفة يعمل على تغيير الحكم الخلقي لديه من خلال التعلم، بصرف النظر عن مستوى الطفل في النمو المعرفي (قناوي، 2001: 451).

وقد كان لنظرية التعلم الاجتماعي اهتمام واضح في دراسة السلوك الأخلاقي، حيث تناولت الكيفية التي ينشأ بها الطفل ويتشرب القواعد الأخلاقية، وركزت على عوامل التعزيز، العقاب، والتقليد لتفسير تعلم الطفل السلوك الأخلاقي. كما أن الطفل ميال لتكرار السلوك الأخلاقي للنموذج، وتأثير النموذج يعتمد على خصائصه مثل: القوة، الاحترام، والقرب. وأما مجال المشاعر التي تلي السلوك الأخلاقي، فقد اهتمت به مدرسة التحليل النفسي التي ركزت على مشاعر الذنب، بينما الدراسات الحديثة ركزت على التعاطف أو المشاعر الايجابية للسلوك الأخلاقي أكثر من تركيزها على المشاعر السلبية (الريماوي،2003: 240 -241).

وطبقاً لنظرية التعلم ، فإن السلوك الأخلاقي مكتسب من خلال التعلم أو النمذجة والتقليد الأخلاقي، كما ترى هذه النظرية أن التوحد والتقمص هما عملية مستمرة لاكتساب الاستجابات وتعديلها، وهذا يختلف عن التوحد في نظرية التحليل النفسي التي تعتبر أنه ينتهي في سن الرابعة أو الخامسة. ويتأثر السلوك الأخلاقي بجملة من العوامل منها النمو الأخلاقي من حيث المستوى الذي وصل إليه الفرد، والنمذجة وكذلك الإدخال. ويفترض المنظرون في النمو الأخلاقي أن سلوك الطفل الأخلاقي محكوم بتعليمات الآخرين المباشرة، وتعزيزهم وعقابهم، ونصائحهم، ولكن مع مرور الوقت يتشرب الأطفال القوانين الأخلاقية ومبادئ السلطة التي توجههم، حيث أن المعايير الخارجية التي يتلقاها الطفل خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتبناها وتصبح معاييره الداخلية وجزء من بنائه النفسي، ويتصرف الأطفال بعدها بشكل أخلاقي منسجمين مع هذه المعايير الذاتية دون مراقبة من أحد. وتؤثر النمذجة في السلوك الأخلاقي، فالأطفال الذين يتم تنشئتهم ورعايتهم من قبل نماذج متسامحة من الراشدين ، سيطورون اتجاهات واهتمامات بحقوق ومشاعر الآخرين، وتعطي نظرية التعلم الاجتماعي أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم (البيلي،1997: 117).

وتتأثر النمذجة بثلاثة عوامل رئيسية، يحددها البيلي (1997: 205-206) في الآتي:

- يميل الأفراد إلى محاكاة سلوكات أشخاص يتمتعون بمكانة اجتماعية مرموقة أو خصائص جذابة أكثر من محاكاتهم لأفراد لا يمتلكون مثل هذه السمات، ففي الصف يميل الطلبة إلى تقليد الطلبة المحبوبين أكثر من تقليدهم لأقرانهم العاديين، كما أنه يتم غالبا تقليد المشاهير في لباسهم وتسريحة شعرهم.
- يميل الأفراد إلى محاكاة أشخاص يمتلكون كفايات ومؤهلات غير عادية.

- يميل الأفراد إلى محاكاة بعضهم البعض أكثر إذا جمعتهم عناصر أو سمات متشابهة، فغالباً ما يميل الطلبة إلى تقليد طلبة آخرين من بني جنسهم أكثر من تقليدهم لطلبة من الجنس الآخر، ويقلد الطلبة بعضهم البعض إذا تواجدت اهتمامات وخلفيات مشتركة فيما بينهم، كما يميلون إلى تقليد معلميهم أكثر إذا تواجدت اهتمامات وخلفيات مشتركة بينهم وبين هؤلاء المعلمين.

وتنظر نظرية التعلم الاجتماعي إلى الضمير على أنه نتيجة لاستجابات متعلمة لأفعال محددة، ومع تقدم التعلم فان السيطرة الخارجية للآخرين على سلوك الطفل تصبح غير ضرورية، ويتوصل الطفل إلى استخدام مكافآته الخاصة (الفخر) وجزاءاته (الذنب) عن كل سلوك (قناوي، 2001: 433).

1. نظرية سيلمان Selman في النمو الأخلاقي الاجتماعي

ركز سيلمان Selman على أهمية التفاعل مع الأقران وأخذ الدور في تطوير النمو الأخلاقي، واستنتج أن القدرة على أخذ الدور تتزايد مع السن. وقد حدد سيلمان أخذ الدور من خلال قراءة مشكلة أخلاقية أمام الطفل وتقييم قدرته على فهم وجهة نظر الشخصية في القصة، حيث إن قدرة الطفل على أخذ الدور تؤثر في فهمه للعالم الاجتماعي، وكيف يجب أن تحل الصراعات (قناوي، 2001: 456).

ومن خلال اهتمام سيلمان وتركيزه على اختبار قدرة الفرد على إدراك وتفهم وجهات نظر الآخرين وأخذها في الاعتبار، فهو يعتبر أن تمثيل الدور يرتبط بالنمو المعرفي، وخرج مع معاونيه من دراساتهم بتحديد مراحل النمو الاجتماعي الأخلاقي(الغامدي ، موقع عرب سيكولوجي)، وهي كما يلي:

1) تمثيل الدور المتمركز حول الذات:

تمتد هذه المرحلة تقريباً من سن 3 إلى 6 سنوات، وتغطي وجهة نظر الطفل على أي وجهة نظر أخرى في هذه المرحلة. وبمعنى آخر فإن الطفل يعتقد أن الآخرين يحملون نفس الفكرة التي يحملها.

2) تمثيل الدور الذاتي :

وتمتد هذه المرحلة تقريباً من سن 6 إلى 8 سنوات، ويدرك فيها الطفل أن للآخرين وجهة نظر مختلفة، إلا أنه يعتقد أن كل واحد سيوافق على نفس وجهة النظر إذا كان لديه نفس المعلومات، أي يرى أن وجهات النظر تحدد من الخارج فالمعلومات هي المحددة لوجهات النظر وليس هناك مبررا آخر للاختلاف.

3) تمثيل الدور التأملي:

وتمتد هذه المرحلة من سن 8 إلى 10 سنوات، حيث بالإضافة لإدراك الطفل في هذه المرحلة لاختلاف وجهات نظر الآخر عن وجهة نظره، فإنه يدرك إدراكهم لاختلاف وجهة نظره عن وجهات نظرهم. وطالما هناك إدراك من الطرفين لاختلاف وجهات النظر، فإن هذا يعني أن هذا الاختلاف موجود حتى لو توفرت نفس المعلومات للجميع. وهذه القدرة الجديدة تمكن الطفل من توقع ردود أفعال الآخرين حيال سلوكه.

4) تمثيل الدور التبادلي :

وتمتد هذه المرحلة تقريباً بين سن 10 إلى 12 سنة ، ويبدأ الطفل فيها تقدير الطبيعة الارجاعية والكلية للتفكير عند الآخرين، مما يعني قدرته على إدراك وجهتي النظر المختلفتين في نفس الوقت.

5) تبني الدور المجتمعي أو العميق

وتمتد هذه المرحلة تقريباً من سن 12 إلى 15 سنة، وينظر المراهق في هذه المرحلة إلى الأعراف كوسائل لحل المشكلات والتناقض في وجهات النظر. ويرى الطفل أن القيم المختلفة للأفراد يجب أن تحترم، وأن على الفرد التكيف مع ذلك، إلا في حالة بقاء التناقض قائما فان قيم المجتمع هي الحكم.

2. نظرية إميل دوركايم Emile Dorcaym الأخلاقية:

يرى دوركايم Dorcaym أن كل مجتمع يتكون من مجموعة من العقائد مكونة من أجل الدفاع عنه، ونواة هذه العقائد عاطفة التقديس، ولذا فإن ما يسيء إليها يعد جريمة، ويجب أن توقع عليه العقوبة صيانة للعقائد. ويرى دوركايم أن الأخلاق مفروضة على الفرد من الجماعة، فالمجتمع يعتبر مصدر الأخلاقيات، وما على الفرد إلا أن ينصاع لهذه الأخلاقيات حرصاً على تماسك المجتمع، وتشتمل هذه النظرية على ثلاثة عناصر، وهي: روح النظام، التعلق بالمجموعات الاجتماعية ، ذاتية الإرادة (عبد الفتاح ، 2001: 5).

ويعتبر دوركايم أن تنشئة الطفل على أخلاقيات المجتمع تعتمد على قبول الطفل لتقاليد المجتمع، وعلى مدى استعداد الطفل للإيحاء. وأشارت فوقية عبد الفتاح (2001: 6) إلى مراحل النمو الأخلاقي عند دوركايم، وهي :

المرحلة الأولى : الاستجابة السلوكية إلى النظام.

المرحلة الثانية : التعلق أو التوحد مع الجماعة حتى تعكس أخلاقيات الطفل أخلاقيات المجتمع.

المرحلة الثالثة: الاستقلال عندما يفهم الفرد طبيعة الأخلاق ويطبقها على نفسه.

3. نظرية نانسي ايزنبرج Nancy Eznbreg في النمو الأخلاقي الاجتماعي:

ترى ايزنبرج Eznbreg أن من أهم الانتقادات الموجهة لنظرية كولبرج اعتمادها على قصص أو قضايا أخلاقية مرتبطة بالمخالفات القانونية وكسر القانون ، وأنه لم تقدم قضايا مرتبطة بأخلاقيات التضحية من أجل الآخرين. وتوصلت من دراستها إلى المراحل التالية (الغامدي ، موقع عرب سيكولوجي):

1) التوجه العملي:

يقع غالبية الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من سنوات الدراسة في هذه المرحلة. ويرى الأطفال في هذه المرحلة أن السلوك المقبول أو الصحيح هو ما يحقق حاجات الفرد نفسه، فقرار الطفل بمساعدة الآخرين، أو عدم مساعدتهم تعتمد على حالته.

2) التوجه نحو حاجات الآخرين:

يقع في هذه المرحلة بعض أطفال الطفولة المبكرة (ما قبل سن المدرسة الابتدائية)، وأطفال المدرسة الابتدائية (الطفولة المتوسطة بين سن 7 – 8 سنوات). وترتبط القرارات الأخلاقية بحاجات الآخرين، إلا أن قدرة الطفل على تمثيل الدور وأخذ وجهات نظر أو مشاعر الآخرين في الاعتبار ما زالت غير واضحة.

3) أخلاقيات السماح المعتاد :

يستمر فيها الأطفال في المرحلة الابتدائية والمراهقين إلى نهايات المرحلة الثانوية. وترتبط الأحكام الخلقية للأفراد بما اعتادوا عليه كأفعال مسموحة من الآخرين في الأسرة والمجتمع، أو بما هو مفضل من الآخرين.

4) التوجه العاطفي :

قد يحقق بعض طلاب المرحلة الابتدائية وطلاب المرحلة الثانوية هذه المرحلة، ويرتبط فيها التفكير والأحكام الأخلاقية بالمشاعر الوجدانية تجاه الآخرين. ومثال على الاستجابات في هذه المرحلة " سأشعر بمشاعر سيئة إذا لم أساعده لأنه يتألم".

5) توجه القيم المستدخلة:

يمكن أن تحقق هذه المرحلة خلال المراهقة وما بعدها، كما يمكن لقلة من طلاب المرحلة الابتدائية تحقيقها أيضاً. وتعتمد الأحكام الخلقية على القيم المستدخلة حول الغيرية، والذي يعني السلوك الهادف إلى مساعدة الآخرين من غير انتظار للإثابة. ومنها السعي لأداء الواجب، ومن الاستجابات في هذه المرحلة " سأشعر بالألم إذا لم أساعده لأني لم أتمسك بالمبادئ التي أؤمن بها ". وقد وجد أن هذه المراحل تأخذ نفس التتابع في ثقافات مختلفة، وتبين أن التربية والثقافة يمكن أن تؤثر في النمو خلال المراحل السابقة.

ثالثاً : النمو الأخلاقي في النظريات المعرفية:

أما الاتجاه المعرفي وعلى رأسه جان بياجيه ينطلق من مبدأ النقاء الداخلي (الفطري)، فالطفل أساساً يكون أخلاقياً أو نقياً، ويتعلم اللاأخلاقيات من المجتمع الراشد. وتعالج نظريات النمو المعرفي التغيرات التي تطرأ على تفكير الطفل الخلقي عبر مراحل نموه المختلفة، وهذا ما لم تتناوله نظرية التحليل النفسي ونظرية التعلم الاجتماعي، واللتان كانتا على وعي بتزايد الأفعال الأخلاقية مع زيادة عمر الطفل ، ورأت أن النمو الأخلاقي يتم عن طريق استيعاب القواعد الأخلاقية، وأن النمو الأخلاقي عبارة عن تزايد كمي في مقدار ما يستوعبه الفرد من قواعد السلوك التي يرتضيها المجتمع، إلا أنهما لم يقدما تصوراً متكاملاً عن النمو الأخلاقي للفرد.

1. نظرية بياجيه Piaget في النمو الأخلاقي:

ركز بياجيه Piaget منذ البداية في مجال الاهتمام بدراسة المفاهيم عند الأطفال على ما يسمى بالتعقل الخلقي Moral Reasoning أي على عملية إصدار الحكم الخلقي على سلوك ما، مع إعطاء الأسس العقلية والمنطقية والأخلاقية التي تبرر إصدار مثل هذا الحكم، بصرف النظر عن إمكانية تنفيذه في الواقع أي تحويله إلى سلوك خلقي، على عكس ما كان يهتم به السابقون من دراسة التفاعلات التي تنتهي بالسلوك الواقعي وتأثيراته على الفرد والآخرين (العواملة، 2003: 181).

وقد كان بياجيه يلاحظ الأطفال غالباً في مواقف طبيعية، في المنزل، وفي المعمل، وكان يعطي الأطفال مشكلات بسيطة لكي يحلوها وفقا لدرجة نموهم. وقد اعتمد في دراسته المنهج الاكلنيكي. ويعتبر بياجيه أن التغيرات التي تحدث في تفكير الطفل عبر المراحل المختلفة ليست تغيرات كمية فحسب ، بل هي في الأساس تغيرات كيفية. حيث أن الأبنية العقلية في مرحلة نمو معينة تختلف اختلافاً نوعياً عن المرحلة السابقة لها وتلك التي تتلوها. كما أشار بياجيه إلى عدم وجود حدود زمنية فاصلة بين كل مرحلة وأخرى، وأن الانتقال بينها يتم بصورة تدريجية يصعب معها تحديد وقت محدد للانتقال من مرحلة إلى أخرى (قناوي، 2001: 441).

ويؤكد بياجيه على أن فرض الأخلاق قد يحدث في البداية فقط، ولكن الحاسة الأخلاقية للنمو ترتقي وتتجه من الأخلاقية خارجية المصدر إلى الأخلاقية داخلية المصدر، أي أنها تنتقل من الانصياع لقواعد من خارج الذات إلى الالتزام بقواعد ذاتية تقوم على الاقتناع. ومن هنا أدخل بياجيه الأخلاقية كسمة في الشخصية تخضع للتطور والنمو عبر مراحل معينة (العواملة، 2003: 181).

والتفكير الأخلاقي يمر في مراحل نمو مختلفة أثناء تفاعل الإنسان مع بيئته الاجتماعية والأخلاقية. ويرى بياجيه أن إدراك الطفل لوجود وجهات نظر بديلة، وقدرته على وضع نفسه

في مكان شخص آخر، يعتبر أساس معرفي وشرط ضروري لتقدمه في التفكير الأخلاقي. أي أن نمو قدرة الطفل على أخذ دور الشخص الآخر يعتبر شرطاً ضرورياً لنمو التفكير الأخلاقي (محمد،1991: 190).

ويرى بياجيه أن التفكير الأخلاقي يشبه في تدرجه ونموه النمو المعرفي، وقد اعتمد بياجيه على المنهج الاكلينيكي من خلال التحدث واللعب مع الأطفال، حيث كان يقص عليهم القصص ثم يطلب منهم بعد ذلك إصدار أحكامهم على أبطال هذه القصص. وقام بياجيه بملاحظة الأطفال من سن أربع سنوات إلى سن 12 سنة أثناء لعبهم ، وكان يوجه إليهم أسئلة حول القواعد الأخلاقية، وخلص بياجيه من دراساته وتجاربه إلى أن النمو الأخلاقي للأطفال يمر بمرحلتين هما: الأخلاق الخارجية المنشأ، والأخلاق الداخلية المنشأ.

أولاً: مرحلة الأخلاق خارجية المنشأ Heteronomous morality

تستمر هذه المرحلة حتى حوالي السابعة أو الثامنة من العمر، وخلال هذه المرحلة يعتبر الطفل أن الفعل صواباً أو خطأ تبعاً لما يترتب عليه من نتائج، فمن يكسر ثلاثة أكواب بدون قصد يعتبر أكثر ذنباً ممن يكسر كوباً واحداً عن قصد. ويرى الطفل أن القواعد غير قابلة للتغيير، لأن الكبار أو الراشدين هم الذين وضعوها، ولذا عليه الخضوع لهذه القواعد وعدم الخروج عليها. فالأخلاقيات الخارجية تعني الخضوع لتوجيه الآخرين أو للقواعد التي يضعونها، وبعبارة أخرى أن القواعد تنشأ من خارج الفرد وتفرض عليه من البيئة (محمد، 1991: 132).

وينظر الطفل لهذه القواعد على أنها ثابتة وليس من الضروري أن يفهم أساسها العقلي، والفضيلة هي الالتزام بهذه القواعد المفروضة من الكبار. ويطلق على هذه المرحلة أيضاً مرحلة الواقعية الأخلاقية.

ويلخص عريفج (2002: 124) أهم ملامح هذه المرحلة بالتالي:

1- اعتماد الطفل في أحكامه على وجهة نظر واحدة، هي رؤياه وحدسه دون التفات إلى وجهات نظر الآخرين، وعلى سبيل المثال خلع الطفل ملابسه صيفاً والتجول عارياً لا يعتبر خطأً ما دام لا يشعر بالضيق، ومهما تعالت صيحات ذويه من حوله منبهة إياه بأن ما يعمله مخجل، وردود أفعاله توحي بأنه لا يفهم دلالات الكلمات التي يطلقونها، أو لا يأبه بها. ويمكن أن تقيس على المثال السابق العديد من المواقف، مما يبين كيف يحكم الطفل على الأمور انطلاقاً من ذاتيته.

2- يحكم الطفل على الأمور في هذه المرحلة من بعد واحد ويهمل الأبعاد الأخرى، وعلى سبيل المثال حين تعترض على لعب الطفل في الشارع بسبب خطورة اللعب في هذا المكان ، ترى الطفل يقذف الكرة بأقصى طاقته لتقطع أقصى مسافة، ولا يحفل إن كانت

ستضرب في طريقها وجه المارة أو زجاج المحلات، فالتحدي الأكبر هو تحقيق السبق على أقرانه في اللعب.

3- يكون الأطفال حرفيين في فهم التعليمات، فمثلاً لو طلبت الأم من طفلها الذهاب لفراشه لأن موعد نومه قد حان، فإنه يحتج ولماذا لا تذهب هي أيضاً للفراش.

ومن خصائص هذه المرحلة:

يوضح الريماوي (2003: 240) خصائص هذه المرحلة كما يلي:

- تكون أحكام الطفل في هذه المرحلة من زاوية نتائج هذا السلوك لا من زاوية قصد صاحبه، فمثلاً إذا كسر اثني عشر كوباً بدون قصد هو أسوأ من كسر فنجان واحد عن عمد.
- أن الطفل في هذه المرحلة يعتقد أن القواعد الأخلاقية ثابتة لا تتغير وأن الالتزام بها لابد وأن يكون مطلقاً.
- أن الطفل في هذه المرحلة يعتقد بالعدالة المطلقة، وأن من يخالف القانون الأخلاقي لابد وأن يعاقب فوراً.

ثانياً: مرحلة الأخلاق داخلية المنشأ Autonomous morality

تبدأ هذه المرحلة في الظهور في حوالي سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة، ويضع الطفل في هذه المرحلة نية الفرد وقصده في اعتباره عند إصدار حكمه على صحة فعل ما أو خطئه، ويصبح الطفل إذا كسر كوباً واحداً عن قصد أكثر ذنباً من الطفل الذي يكسر ثلاثة أكواب دون قصد. وكذلك تنمو لدى الطفل فكرة المساواة والعدالة. فالأخلاقيات داخلية المنشأ تعني أن معايير الطفل الأخلاقية تنبع من داخله عن اقتناع ذاتي، ودون فرض خارجي من أي مصدر كان (محمد،1991: 132).

نجد أن الطفل في هذه المرحلة يعمل طبقاً لنمط أخلاقي تعاوني أو تبادلي، بمعنى أنه ينظر إلى القواعد باعتبارها محددة باتفاق متبادل، وأنها تعتمد على الظروف الاجتماعية. فالطفل يدرك أنه لا يوجد صواب مطلق ولا خطأ مطلق، بل تصورات أو أفكار للعدالة تشتمل على اعتبار القصد " النية". وتتميز هذه المرحلة بالذاتية الأخلاقية، حيث يكون الطفل ذاتياً في أحكامه الأخلاقية، ويأخذ الطفل فيها بالاعتبار نية الفرد أو قصده عند الحكم على صحة فعل أو خطئه.

ويربط بياجيه هذه المرحلة بمرحلة التفكير المجرد لدى الأفراد، وتعكس علاقة منطقية عقلانية وتبنى على أساس التفهم، وتعكس احترام متبادل وتعاون بين الأفراد. ويطلق بياجيه على هذه المرحلة مرحلة النسبية الأخلاقية، وتظهر في أخلاق الكبار، حيث يلاحظ تعدد الاعتبارات عند استصدار الحكم الأخلاقي، والأخذ بوجهة نظر الآخرين، ودراسة الظروف والدوافع الكامنة وراء السلوك، والموضوعية في الحكم، وهذه لا تظهر عند الطفل قبل الحادية عشرة من عمره.

وتؤكد نظرية بياجيه على أهمية التفاعل مع الأقران في تطوير النمو الأخلاقي، حيث أن التفاعلات المتبادلة بين الأطفال والراشدين هي في الغالب من جانب واحد أي أنها تسلطية، فنظراً لأن الراشدين يميلون للهيمنة والسيطرة على الأطفال فإن الأطفال ينظرون إلى قواعد الكبار على أنها مطلقة. بينما تبادل الأخذ والعطاء الذي يحدث بين الطفل وأقرانه يسهم بشكل كبير في النمو الأخلاقي للأطفال، وتسمح للطفل بالمشاركة في وضع القواعد وتغييرها، واتخاذ مختلف الأدوار التي تهيئ استبصاراً في وجهات نظر بديلة للقواعد والمواقف (قناوي، 2001: 448-450).

2. نظرية بك وهافجهرست في النمو الأخلاقي: Peck and Havighurst

لقد كانت تصورات بك وهافجهرست من أهم التصورات الحديثة عن التفكير الأخلاقي والتي لم تنل عناية من الباحثين مثل غيرها من النظريات. وقد وضع الباحثان تصوراتهما عن النمو الأخلاقي عام 1960. وقد افترض الباحثان وجود خمسة أنماط من النمو الأخلاقي، أشارت لها قناوي (2001: 457-458)، وهي كالآتي:

1) الحياد الأخلاقي في الطفولة:

وفي هذه المرحلة يرى الطفل الناس الآخرين كوسائل لإشباع الذات، ويكون الطفل متمركزاً حول ذاته لا يعرف المبادئ الأخلاقية ولا الضمير.

2) الوسيلية في الطفولة المبكرة:

ويميل الطفل في هذه المرحلة لأن يعمل وفقاً لتقاليد المجتمع، ولكن لكي يتجنب العقاب ويحصل على الثواب فقط. ويكون الطفل متمركزاً حول ذاته وأخلاقياته غير الثابتة طالما أن مبرر محافظته على القواعد مرتبط بحصوله على ميزة أو مكافأة.

3) أ - المسايرة في الطفولة المتأخرة:

الشخص المساير هو الذي يتبع ما هو سائد من قواعد السلوك، وهنا نجد لدى الطفل اتجاهاً ثابتاً نحو الصواب والخطأ. ولكن ذلك لا يرجع إلى الالتزام بمبدأ أخلاقي عام، وإنما إلى الالتزام بما هو سائد في المجتمع. وهكذا نجد أن الطفل يواجه كل موقف بتطبيق القاعدة المناسبة والسائدة في المجتمع.

3) ب - الضمير اللاعقلاني في الطفولة المتأخرة:

وهنا يحكم الطفل على المواقف وفقاً لمعاييره الداخلية أو الذاتية عن الصواب والخطأ مع اهتمام ضئيل بما إذا كان الناس من حوله يوافقون على تصرفه أو لا. ويشير وصف اللاعقلاني إلى أن القواعد تطبق بطريقة جامدة نسبياً فالفعل خير أو شر.

4) الغيرية العقلانية في المراهقة:

وهذه أعلى مرحلة للنمو الخلقي في تصور بك وهافجهرست ، والشخص الغيري على وعي بمعايير مجتمعه، وإيحاءات ضميره ذاته، ويكون قادر على أن يراعي روح القواعد لا أن يظل عبداً لحرفيتها. ولا يفترض الباحثان أن كل فرد لابد أن يصل بالضرورة لأعلى المراحل.

3. نظرية كولبرج Kohlberg في النمو الأخلاقي:

طور لورنس كولبرج Lawrence Kohlberg نظريته وأسلوبه في قياس نمو التفكير الأخلاقي منطلقاً من فكر بياجيه في النمو المعرفي بصفة عامة والنمو الأخلاقي بصفة خاصة.

تعتبر نظرية كولبرج Kohlberg من أحدث نظريات النمو الأخلاقي ونمو التفكير الأخلاقي بشكل خاص، كما أنها تعتبر أكثر النظريات ثراء من حيث استثارتها للبحث في التفكير الأخلاقي. ولقد تأثر كولبرج في صياغته لنظريته بأفكار كثير من الفلاسفة وعلماء النفس السابقين، وعلى رأسهم جان بياجيه في النمو المعرفي والأخلاقي. وقد تأثر كولبرج بجان بياجيه في ثلاث جوانب رئيسية: الصياغات النظرية، مفهوم مراحل النمو، ومنهجه في البحث.

ومن هذا المنطلق يمثل النمو المعرفي من وجهة نظر كولبرج شرطاً ضرورياً غير كاف لنمو التفكير الأخلاقي، والذي يعني تغيراً في فهم الفرد لمبدأ العدالة وبالتالي في قراراته الأخلاقية. ولقد اعتمد كولبرج في قياسه لنمو التفكير الأخلاقي على الطريقة الإكلينيكية التي قدمها بياجيه بهدف تحديد مستوى نضج التفكير الأخلاقي، حيث اعتمد على قصص تقدم أزمات افتراضية تستحث الفرد لتقديم قرارات أخلاقية. واعتبر الإجابة عن هذه المعضلات ب "نعم" أو " لا" غير كاف، ومن هنا كان يهتم في البحث عن التفكير الذي يكمن خلف هذه الإجابات من خلال الكشف عن الأسباب التي أدت إلى ذلك الحكم.

ولا يمثل النمو الأخلاقي عند كولبرج معرفة أو دراية متزايدة بالقيم الثقافية التي عادة ما تفضي إلى نسبية أخلاقية، بل إنه أصبح يمثل التحولات التي تحدث في البناء المعرفي للفرد، ويدلل كولبرج على ذلك باعتبار أن القيم ومضمونها يتفاوت من ثقافة إلى أخرى، ومن ثم فان دراسة القيم الثقافية (المتعلقة بنمط ثقافي معين) ليس بوسعها الكشف عن كيفية تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية أو سلوكه في حل المشكلات المتعلقة بعالمه الاجتماعي. ومن ثم فإن ذلك يتطلب تحليلا لأنماط التفكير الأخلاقي التي وجد أنها عامة في جميع الثقافات (حميدة، 1990: 11).

وقد ركز كولبرج مثل بياجيه على التفكير الأخلاقي أي على الطريقة التي يفكر بها الأفراد في المشكلات الأخلاقية وليس على الاستجابة الأخلاقية ذاتها، لأنه يرى أن التركيز على

الاستجابة يتجاهل مغزى السلوك، فقد يوجد مثلاً فردان يسلكان نفس السلوك ولكن لكل منهما هدفاً خاصاً به.

والتفكير الأخلاقي هو نمط التفكير الذي يتعلق بالتقييم الخلقي للأشياء والأحداث، وهو يسبق كل فعل أو سلوك خلقي. فالتفكير الأخلاقي ليس مجرد تطبيق وتنفيذ لنظام أو قانون سائد، بل تعقل كامن وراء الاختيار بين الصواب أو الخطأ يتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى الحكم، والوقوف على مبررات هذا الاختيار (عبد الفتاح، 2000: 2).

وهو بهذا يختلف عن السلوك الخلقي، فالسلوك الخلقي سلوك معقد يتضمن بداخله عناصر متعددة وتسهم في حدوثه عوامل عديدة، والتفكير ما هو إلا أحد هذه العناصر. كذلك يختلف التفكير الأخلاقي عن القيم الأخلاقية، فالقيمة الأخلاقية تشير إلى ما يعتقد الفرد أنه صواب وما يعتقد أنه خطأ، أما التفكير الأخلاقي فيتعلق بالطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين يتعلق بالصواب والخطأ، فقد يعتقد كثير من الناس أن السرقة خطأ وهذه قيمة، ولكنهم قد يختلفون في طريقة الوصول إلى هذا الحكم، بينما يبني شخص حكمه على أساس طاعة القانون ، يبني آخر حكمه على أساس مراعاة ضميره، وآخرون كانصياع لمعايير المجتمع، وآخرون لاعتبارات تتعلق بتأثير السرقة على المجتمع، ومثل هذه الأسس المختلفة لإصدار الأحكام الأخلاقية تدل على طرقاً مختلفة للتفكير الأخلاقي (قناوي، 2001: 461).

وقد لا يتفق السلوك الأخلاقي للفرد مع مستوى تفكيره الأخلاقي، ويمكن الاستدلال على ذلك بأن الفرد قد يأتي أحياناً بأنماط من السلوك قد لا تتفق مع ما يعتنقه من المبادئ الأخلاقية، فمثلاً قد يدرك الفرد أن البصق في الشارع سلوك غير أخلاقي، ومع ذلك قد يبصق في الشارع، كما أن الفرد يعلم أن الغش في الامتحانات سلوك غير أخلاقي، ومع ذلك قد ينتهز الفرصة ليغش إجابة سؤال (محمد،1991: 189).

ويتفق كل من بياجيه وكولبرج على أن الاتجاه الأخلاقي للأطفال ينبثق من تطورهم المعرفي، الذي هو نتاج تفاعل إمكاناتهم البيولوجية وخبراتهم الاجتماعية، وبالتالي فهما يناديان بالمرحلية في نمو الحكم الأخلاقي. وقد اعتبر كولبرج أن مراحله عالمية، ولكن برونفنبروبر أثبت من خلال دراساته أن الأحكام الأخلاقية تتأثر بالقيم الثقافية السائدة، فالطفل في الثقافة الأمريكية الذي تربى على الفردية، والطفل السوفيتي الذي تربى على التفكير من منظور الجماعة أعطيا استجابتين مختلفتين في بعض المواقف (الريماوي، 2003: 342-343).

ويبرز تساؤل حول النمو الأخلاقي مؤداه ما الذي يدفع إلى التقدم من مرحلة إلى أخرى، ولماذا يصل بعض الأفراد إلى أعلى مرحلة للنمو الأخلاقي القائمة على المبادئ العامة والعدالة، بينما لا يصل البعض لها، والسبب في ذلك أن النمو الأخلاقي يتأثر بعوامل انفعالية ووجدانية مثل

القدرة على تفهم الآخر وتقمص الأدوار، كما يتأثر بالتفاعل الاجتماعي. ويعد التفاعل بين المرء وبيئته هو الذي يحدد مسار تطور التعليل الخلقي Moral reasoning (حجاج،1984: 9).

كما أن الحكم الخلقي Moral judgment رغم أنه ضروري إلا أنه ليس كافياً للسلوك أو الفعل الخلقي Moral behavior ، حيث هناك عوامل أخرى تلعب دوراً في السلوك الخلقي مثل العاطفة أو الناحية الانفعالية، والحس العام بالإرادة، والغرضية وقوة الذات، على أن الحكم الخلقي هو العامل المميز في السلوك الخلقي ولكنه ليس العامل الأوحد في هذا السلوك (حجاج، 1984: 18).

وقد وجد كولبرج مثل بياجيه علاقة ايجابية بين العمر الزمني والمرحلة الأخلاقية التي يكون عليها الطفل، وأن المراحل الأخلاقية مثل المراحل المعرفية فهي نتاج لتفاعل الفرد مع البيئة. وأن معظم الأفراد في المجتمع لا يصلوا للمرحلة العليا من النمو الأخلاقي، حيث فقط من 5-6% قد يبلغون المستوى الأعلى من التفكير الأخلاقي (العواملة، 2003: 183).

ويتمثل الهدف من التربية الأخلاقية عند بياجيه وكولبرج في إثارة النمو الطبيعي لطاقات الحكم الأخلاقي لدى الفرد، وبالتالي مساعدته على استخدام حكمه الأخلاقي في ضبط سلوكه. ويرى كولبرج أن الأطفال الذين لم تتح لهم الفرص للنمو الأخلاقي لعدد من السنين، يكونون أكثر احتمالاً لأن يتجمدوا في المستوى الذي توقفوا عنده (حميدة، 1990: 53).

وقد أشار كولبرج إلى أن ازدياد النمو في التفكير الأخلاقي لا يحدث من خلال التعليم المباشر، بمعنى أنه لا يمكن أن يتم تعليمه من خلال نماذج الدروس التعليمية التقليدية، ولكنه ينمو من خلال عمليات مركبة معقدة تتضمن عوامل أخرى مثل التفاعل مع الآخرين (الأشول، 1982 : 75).

وقد بدأ كولبرج أبحاثه عام 1957 في جامعة شيكاغو، وقام من خلال دراساته بفحص التفكير الأخلاقي لدى 72 طفلاً أعمارهم (10، 13، 16) سنة عند التعامل مع مواقف معضلة فرضية ذات طابع خلقي وفيها صراع بين الانصياع للقواعد القانونية الاجتماعية وأوامر السلطة من ناحية وبين الحاجة البشرية لتحقيق رفاهية الأفراد من ناحية أخرى، وصاغ هذه المواقف المعضلة في صورة قصصية. واعتمد كولبرج على إجراء مقابلات مع كل مفحوص استمر فيها ساعتين للتوصل إلى مستويات النمو الأخلاقي ومراحله في ضوء 30 جانباً من جوانب السلوك الأخلاقي(بركات، موقع عرب سيكولوجي).

لقد كان اتجاه كولبرج في فهم استجابات الأفراد والمشكلات الأخلاقية يعتمد على تحليل الأبنية العقلية وأنماط التفكير الكامنة وراءها، واعتبر كولبرج أن المفهوم الأساسي للنمو الأخلاقي هو العدل. وتتميز طريقة كولبرج عن بياجيه في أن تقسيمه للنمو يمتد إلى سن أكبر مما يتناوله بياجيه، كما أن مستويات التفكير الأخلاقي لديه يسهل معها مقارنة الحكم الخلقي بين الثقافات.

ولم يحدد كولبرج سن معين لبداية أو نهاية مستويات التفكير الأخلاقي كما فعل بياجيه ، لأنه اعتقد أن أي من المستويات الستة يمكن أن توجد لدى الراشدين، وأن أياً من الأفراد قد يقف عند مستوى معين ولا يتعداه (قناوي، 2001: 466).

كما أشار كولبرج إلى أن التقدم خلال المراحل يمكن تسهيله بإيجاد الفرص لاتخاذ الدور، أي أن النمو الأخلاقي يمكن تنشيطه من خلال التفاعل الاجتماعي، الذي يسمح للطفل بلعب أدواراً مختلفة، وأن يتعلم كيف يتخذ وجهة نظر غيره. إن مثل هذه الفرص تقلل من تمركز الطفل حول الذات مما يؤدي إلى تقدم التفكير الأخلاقي. كما أن هذه الفرص المتاحة للعب والمشاركة الاجتماعية قد تكون السبب في وجود الفروق الثقافية في معدل التقدم عبر المراحل، وفي المستوى المسيطر للحكم في ثقافة معينة. فالثقافات المعقدة قد تقدم فرصاً أكثر للطفل لاتخاذ أدوار أخرى ، وقد تظهر المجتمعات الأكثر بداءة معدلات أقل بطئاً في النمو الأخلاقي (قناوي، 2001: 483).

وقام كولبرج بتقسيم السلوك الخلقي(المواقف التي تسمح للحكم الخلقي بالظهور) إلى ثلاث فئات (بركات، موقع عرب سيكولوجي)، وهي:

أ) طريقة الحكم الخلقي(وتشمل المحكات التي يصدر في صورتها الحكم الخلقي مثل الصواب، الواجب، الالتزام، المدح واللوم، الثواب والعقاب، الخير والفضلة).

ب) مبادئ الحكم الخلقي (القيمة التي تتضمن الحكم الخلقي مثل النظر في العواقب، الحب، الاحترام، العدالة باعتبارها حرية، العدالة باعتبارها مساواة، العدالة باعتبارها تبادل مصالح وتعاقد مشترك).

ج) محتوى الحكم الخلقي(يشمل الموضوعات التي تؤلف مضمون الحكم الخلقي مثل المعايير الاجتماعية القوانين والقواعد، الضمير الشخصي، الحريات المدنية).

وتعد القاعدة الذهبية لكولبرج " ضع نفسك مكان الآخرين " هي الأساس العاطفي للأخلاق، وكذلك العدل يمثل القاعدة الذهبية، والعدل يعني القسط، والمساواة، والتبادلية بين الأشخاص. وكل الثقافات وكل الأديان تؤسس الأخلاق على أساس التقمص العاطفي والعدل(بركات، موقع عرب سيكولوجي).

ولابد من الإشارة إلى أن بياجيه وكولبرج أهملا جانباً هاماً من النمو الأخلاقي يتعلق بالإساءة الشخصية، إلا أنهما درسا جانباً هاماً من النمو الأخلاقي شغل مكاناً بارزاً في الفلسفات الأخلاقية المختلفة وهو مسألة (إلحاق الأذى بالآخرين وممتلكاتهم) (محمد،1991: 139).

ولقد خرج كولبرج من دراساته المتعددة بتحديد ثلاثة مستويات أساسية لنمو التفكير الأخلاقي، يحتوي كل منها على مرحلتين، تتضمن كل منها تغيراً نوعياً في البنية المعرفية تؤدي إلى نمط من التفكير الأخلاقي أكثر نضجاً. كما يرى كولبرج أن الأحكام الأخلاقية عادة ما تبرر أو تؤسس على أسباب، لا تقتصر على نواتج الفعل في موقف معين.

وفيما يلي مستويات الأحكام الأخلاقية عند لورنس كولبرج، وقد توصل إليها من تحليل أحكام أفراد من أعمار متباينة على مواقف تمثل أزمات خلقية:

المستوى الأول: ما قبل التقليدي (4-10 سنوات): Preconventional Level

تستند أحكام الفرد في هذا المستوى إلى مشاعره وأحاسيسه ومدركاته الخاصة، وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: مرحلة الطاعة والخوف من العقاب

وفيها يطيع الفرد القوانين خوفاً من العقاب، حيث يسلك الطفل في هذه المرحلة سلوكاً خلقياً تجنباً للعقاب وخوفاً من السلطة (البيلي،1997: 115) .

ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يجنب صاحبه العقاب البدني، وهو الحكم الذي فيه طاعة تامة للكبار دون مناقشة لما يمليه الكبار من أحكام أخلاقية.

والطفل في هذه المرحلة يردد ما يقوله الكبار من أحكام أخلاقية، لا لأنه يدرك أو يحترم مغزاها الاجتماعي، ولكن لمجرد أنها صادرة عن الكبار، والخوف من العقاب يلعب دوراً رئيسياً في القرار، والقانون لابد وأن يطاع والقواعد يجب ألا تكسر (حميدة، 1990: 14-16).

وتتسم هذه المرحلة بسيادة النظرة المتمركزة حول الذات، فالطفل لا يضع في الاعتبار وجهة نظر الآخر ولا يعتبره مختلفاً عنه(بركات، موقع عرب سيكولوجي).

المرحلة الثانية: مرحلة التوجه نحو المنفعة الشخصية

وفيها تستند أحكام الفرد الأخلاقية إلى المنفعة الشخصية وتبادل المصالح، ويسلك الطفل في هذه المرحلة على النحو الذي يشبع حاجاته ويتفق مع ميوله مع إدراكه أن الآخرين لهم حاجاتهم وميولهم، وتتسم هذه المرحلة بسيطرة المنظور الفردي المحسوس العياني (بركات، موقع عرب سيكولوجي).

ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في المرحلة الثانية هو الحكم الذي فيه إرضاء لحاجات الفرد ورغباته، أو الحكم الذي يحقق منفعة متبادلة، وبالتالي فالسلوك الصائب هو الذي تكون له قيمة نفعية له. ولذلك نجد أن السرقة لأجل شخص يحبه تعتبر أمرا مقبولا أخلاقياً، لأن بقاء هذا الشخص على قيد الحياة سينتج عنه أشياء جيدة له (حميدة، 1990: 16 - 19).

المستوى الثاني: المستوى التقليدي (10-18 سنة) Conventional Level

وهو مستوى سيادة العرف والتقاليد حيث تستند أحكام الفرد إلى توقعات العائلة والقيم التقليدية وموافقة الآخرين، وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما:

المرحلة الثالثة: مرحلة التوافق الشخصي مع معايير الجماعة (الولد الطيب والبنت الطيبة)

يسلك الفرد في هذه المرحلة حسبما يتوقع الآخرون المهمون في حياته منه، والأسباب التي تدفع الطفل إلى السلوك الخلقي في هذه المرحلة ترجع إلى حاجته إلى أن يكون طفلاً طيباً من وجهة نظره ومن وجهة نظر الآخرين. وتسود لدى الفرد الرغبة في أن يحافظ على القواعد ويرضي السلطة، ويحاول أن يضع نفسه في موقف الآخر(بركات، موقع عرب سيكولوجي).

ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي فيه إرضاء أو مساعدة للآخرين، والذي ينال استحسانهم. والتفكير الأخلاقي في هذه المرحلة يعكس حرص الشخص على أن يأتي بسلوكه متفقاً مع معايير السلوك العام الذي تقره الجماعة، وهي معايير خارجية. وهنا بداية ابتعاد الشخص عن الذاتية والشخصية في إصدار الأحكام الأخلاقية، كما يستطيع الفرد أن يضع نفسه مكان الآخرين وأخذ الأدوار وتفهم وجهات النظر المختلفة. وبالرغم من أن الفرد في هذه المرحلة يكون مدركاً تماماً للتوقعات المتبادلة، ومشاعر ووجهات نظر الآخرين، واهتمامات الجميع وتوقعاتهم، فإنه مازال غير مدرك بعد للنظام الاجتماعي ككل، وهو غير مدرك لذاته على أنه جزء من مجتمع أكبر (حميدة، 1990: 20- 23).

المرحلة الرابعة: مرحلة التوجه نحو القانون والنظام

وفيها تستند أحكام الفرد إلى القوانين والتي يعتقد أنها مطلقة، حيث يجب احترام السلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي(البيلي، 1997: 115).

ويرى الفرد في هذه المرحلة أن السبب الرئيسي لفعل السلوك الخلقي هو المحافظة على بقاء المؤسسة والمجتمع ككل، وهناك سبب آخر للسلوك الخلقي في هذه المرحلة يتعلق بإطاعة أوامر الضمير في أن يقوم الشخص بواجباته المحددة (بركات، موقع عرب سيكولوجي).

ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يفي الفرد فيه بالتزاماته وواجباته، والذي فيه احترام للسلطة والمحافظة على النظام الاجتماعي. ويكون ولاء الفرد وبدون تردد هو للقواعد والقوانين الاجتماعية، والتي يجب أن تعلو حاجات الفرد، وإلا شاعت الفوضى نتيجة التعدي الإنساني المتواصل على القواعد والقوانين(حميدة، 1990: 23).

<u>المستوى الثالث: المستوى ما بعد التقليدي (18 سنة فما فوق)</u>

Post- Conventional Level

وهو مستوى المبادئ الأخلاقية حيث تستند أحكام الفرد إلى المبادئ والقيم ذات الصبغة التطبيقية بغض النظر عن سلطة الجماعة. وينقسم هذا المستوى إلى مرحلتين هما:

المرحلة الخامسة: مرحلة التوجه نحو العقد الاجتماعي

وفيها يتحدد السلوك الأخلاقي بالحقوق والمعايير العامة التي وافق عليها أفراد المجتمع والتي تحدد حقوق الأفراد (البيلي، 1997: 115).

ويرى كولبرج أن هذه المرحلة تجمع بين أخلاق المنفعة وحقوق الفرد، وفيها يكون الفرد واعياً بأن لدى الناس آراءً مختلفة، وأن هذه القيم نسبية تبعاً للجماعة التي تتوافق عليها، ومع ذلك يجب احترامها، لأنها تؤلف التعاقد الاجتماعي. ومن أسباب السلوك الخلقي في هذه المرحلة الشعور بالواجب نحو القانون، لأن هذا مطلب التعاقد الاجتماعي من جانب الفرد، وهنا يكون الخضوع للقوانين لرفاهية ومصلحة الجميع ولحماية حقوق الجميع(بركات، موقع عرب سيكولوجي).

ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي فيه مراعاة للحقوق العامة للإنسان، وفيه تأكيد للقانون والتمسك به وذلك لكونه يحمي حقوق الإنسان. كما أن الفرد في هذه المرحلة يبيح الخروج على القانون إذا كان لا يحمي حقوق الإنسان (حميدة، 1990: 28).

المرحلة السادسة: مرحلة التوجه نحو المبادئ الأخلاقية الإنسانية العامة

وتستند أحكام الفرد الأخلاقية في هذه المرحلة إلى مفاهيم مجردة مثل العدالة والمساواة والحقوق الإنسانية (البيلي، 1997: 115) .

والسبب الجوهري للسلوك الخلقي في هذه المرحلة الراقية هو اعتقاد الفرد في صحة المبادئ الأخلاقية العامة، وهذا الاعتقاد ليس إحساس وجداني محض، وإنما يقوم على الاستدلال والتعقل، والسبب الثاني هو الإحساس بالالتزام الشخصي نحو هذه المبادئ الأخلاقية، وهي مبادئ عامة مطلقة، ومن أمثلتها العدالة والمساواة (بركات، موقع عرب سيكولوجي).

ويكون الحكم الأخلاقي الصائب في هذه المرحلة هو الحكم الذي يأتي متسقاً مع المبادئ التي اختارها الشخص بنفسه لاعتقاده مناسبتها للبشرية جمعاء، والقوانين والاتفاقيات الاجتماعية تكون عادة صادقة حين تقوم على هذه المبادئ. وعندما تخرق القوانين هذه المبادئ يتصرف الإنسان وفقاً للمبدأ. وهذه المبادئ هي المبادئ العامة للعدالة وهي المساواة في الحقوق الإنسانية، واحترام كرامة البشر. والأحكام الأخلاقية التي يصدرها الفرد في ضوء هذه المبادئ تتصف عادة بالمنطقية والعمومية والتجرد من الذاتية. وسلطة العقل هي المتحكمة في الحكم الأخلاقي في هذه المرحلة، فالفرد يصدر أحكامه الأخلاقية مستقلاً عن أية سلطة سواء كانت هذه السلطة للجماعات أو للأفراد (حميدة، 1990: 31- 32).

ويرى كولبرج أن المبدأ الأخلاقي الحقيقي للمرحلة السادسة هو مبدأ العدالة، والقانون الأساسي للعدل هو المساواة الفردية(معاملة كل فرد على قدم المساواة). كما أنه من المعالم الرئيسية للفرد في المرحلة السادسة هو رفضه القاطع للقوانين غير العادلة، وإصراره على عدم إطاعتها (حميدة، 1990: 34-35).

وعلى سبيل المثال قضية الغش، فنجد أن الشخص في هذه المرحلة ينظر إلى الغش على أنه قضية عدم مساواة، والحصول على مزايا على حساب الآخرين، والحصول الخادع على فرص

غير متكافئة، أي أنه يعرفه بمفهوم العدالة، فهو موجه إلى عدم الغش ليس بالقواعد التي تحرم الغش، ولكن بعواقب الغش التي تطيح بالإنصاف والعدالة والثقة بين الأفراد، ويرفضه تماماً حتى لو أجازته السلطة وتساهلت في المراقبة (حميدة، 1990: 58).

ويقع معظم الأطفال وبعض المراهقين وقليل من الكبار ضمن المستوى الأخلاقي ما قبل العادي ويشمل المرحلتين الأولى والثانية. وما قبل العادي تعني أن أحكام الفرد فيها لا تعكس فهما أو تقديراً للقواعد والنظام الاجتماعي. وأما المستوى الأخلاقي العادي ويشمل المرحلتين الثالثة والرابعة، ويتصف بها معظم المراهقين والكبار في كل مجتمع، ومصطلح عادي يشير إلى أن الأحكام الأخلاقية تعكس التمسك بالقواعد والنظام الاجتماعي. وأما المستوى الأخلاقي ما بعد العادي: ويشمل المرحلتين الخامسة والسادسة ، ويصل إلى هذا المستوى نسبة قليلة من الكبار بعد سن العشرين لا تزيد عن 5 أو 10 %. وما بعد العادي تعني أن الفرد يفهم القواعد والأصول الاجتماعية ويذهب إلى أبعد منها، فالتفكير الأخلاقي هنا يكون موجهاً بالمبادئ الأخلاقية العامة التي يجب أن تكون الأساس لجميع القواعد الاجتماعية. (حميدة، 1990: 36).

الخصائص المميزة لمراحل التفكير الأخلاقي عند كولبرج Kohlberg:

تحدد فاطمة حميدة (1990: 42- 52) عدداً من الخصائص المميزة لمراحل التفكير الأخلاقي عند كولبرج وهي كما يلي:

1) تتابع التفكير الأخلاقي:

يتميز النمو الأخلاقي عند كولبرج بتتابع المراحل، فكل مرحلة تبنى على المراحل السابقة لها. والانتقال من مرحلة أخلاقية لأخرى يحدث بتتابع واحد عند جميع الأفراد، فكل فرد يبدأ نموه الأخلاقي بالمرحلة الأولى فالثانية.. وحتى السادسة. ومن الممكن أن يكون انتقال الفرد عبر هذه المراحل سريعاً أو بطيئاً، ومن الممكن أن يقف عند مرحلة معينة يجمد فيها تفكيره الأخلاقي. ومع كل مرحلة جديدة تتغير مهارات التفكير لدى الفرد ومفاهيمه الاجتماعية.

2) عالمية التفكير الأخلاقي

يعد تتابع مراحل النمو الأخلاقي عند كولبرج واحداً بغض النظر عن الثقافات المختلفة في العالم. فقد يؤدي اختلاف الثقافات إلى اختلافات في المحتوى الأخلاقي أو في قيم معينة، ولكن بنية التفكير الأخلاقي عالمية في جميع الثقافات. وقد يكون معدل النمو بطيئاً في بعض الثقافات التي تكون فيها التربية وفرص تمثل الأدوار محدودة، ولكن تتابع النمو يجب أن يكون واحداً. ففي عام 1968 نشر كولبرج تقريراً عن نتائج دراساته التي أجراها في ثقافات وقوميات مختلفة شملت الولايات المتحدة، تايوان ماليزيا، المكسيك، تركيا، إسرائيل، الهند وكندا. وقد كشفت النتائج عن

وجود أنماط واحدة للنمو الأخلاقي في جميع الثقافات على الرغم من وجود بعض الاختلافات في معدل النمو لصالح الثقافات المتقدمة.

3) تميز التفكير الأخلاقي

فقد وجد كولبرج أن الأفراد في كل مرحلة يظهرون نمطاً ثابتاً متميزاً من التفكير الأخلاقي بصرف النظر عن مضمون القصة المقدمة. فالفرد في المستوى ما قبل العادي ينظر للمعايير جميعها نظرة واحدة سواء كانت معايير لجماعته أو لمجتمعه، فهو في كل الحالات مطيع لا لشيء إلا لتجنب العقاب.

4) تجمد التفكير الأخلاقي

يلاحظ أنه ليس جميع الأفراد يصلون إلى المراحل العليا من التفكير الأخلاقي (المرحلتين الخامسة والسادسة) ، فالأبحاث التي أجريت أشارت إلى أن نسبة كبيرة من الأمريكيين حوالي 65% يكتسبون فكر المرحلتين الثالثة والرابعة، و15% من الأمريكيين لا يتقدمون إلى أبعد من المرحليتين الأولى والثانية. ويرجع كولبرج السبب في تجمد التفكير الأخلاقي، أو إعاقته إلى عدة عوامل إلى جانب النمو العقلي، ومن أهمها الأسرة والرفاق. فالأطفال الذين يأتون من أسر تستخدم حجج المرحلتين الأولى والثانية، ويرافقون أصدقاء يستخدمون حجج هذين المرحلتين غالباً ما تكون فرصهم محدودة في الارتقاء في مقياس النمو الأخلاقي.

كما وجد كولبرج أن الأسر التي يستمع فيها الآباء لوجهة نظر الأبناء، وتتيح فرصاً للأبناء لمناقشة مواقف أخلاقية وإدراك وجهات نظر مختلفة، يكون أطفالها أنضج في التفكير الأخلاقي من أقرانهم الذين لا تتيح لهم أسرهم هذه الفرص. وبناء على ذلك فإن الهدف من التربية الأخلاقية هو إثارة النمو الطبيعي لطاقات الحكم الأخلاقي لدى الفرد، ومساعدته في استخدام حكمه الأخلاقي في ضبط سلوكه، وعلى أن يتقدم إلى أقصى حد تسمح به طاقاته.

وقد توصل كولبرج إلى نظريته في النمو الأخلاقي من خلال إعطاء الأفراد قضية أخلاقية افتراضية ويطلب منهم قرار حاسم ومحدد نحو هذه القضية، ومن أبرز هذه القضايا الأخلاقية ما يلي عرضه:

" *تشرف زوجة أحد الرجال على الموت، ولا يوجد سوى نوع واحد من الدواء الذي سيشفي الزوجة في المدينة، هذه الدواء متوفر لدى أحد الصيادلة والذي كان قد اخترعه، ويطلب ثمنًا باهظًا بحيث لا يستطيع الزوج الفقير شراؤه. أصبح الزوج الفقير متلهفاً للحصول على الدواء، وبدأ يفكر بسرقة الدواء. والآن ما الذي يجب أن يفعله الزوج؟ ولماذا ؟*"

يجيب الطفل الذي تقع أحكامه الأخلاقية في المستوى ما قبل التقليدي بأنه من الخطأ أن يسرق الرجل لأنه سيتم القبض عليه، وهذه الاستجابة تعكس تمركز الطفل حول ذاته. بينما في المستوى التقليدي يتعدى الفرد النتائج الحالية التي يمكن أن تقع على الفرد ويبدأ يأخذ بعين الاعتبار وجهات

نظر الآخرين وخاصة القوانين والقيم الدينية التي ينظر إليها على أنها ثوابت، وتكون إجابة الطفل بأن السرقة سلوك خاطئ لأنها تخالف قوانين المجتمع، أو قد تتضمن الإجابة الولاء للأسرة وتكون الإجابة أنه من الصح أن يسرق الرجل الدواء لمعالجة زوجته لأن هدفه نبيل، ولكن يبقى على الرجل دفع ثمن الدواء أو تحمل العقاب المتوقع. وأما في المستوى ما بعد التقليدي، فتكون استجابة الفرد أنه ليس من الخطأ أن يسرق الرجل الدواء لأن حياة شخص أهم بكثير من الحفاظ على ملكية الصيدلاني للدواء. إن استجابة الفرد الأخيرة تستند إلى قيم أخلاقية وإنسانية، ويكون التركيز هنا على المبررات، ويصبح التفكير المجرد أكثر أهمية في المراحل المتأخرة من النمو الأخلاقي، كما يتحول الأطفال من اتخاذ القرارات استناداً إلى قوانين مطلقة خارجية إلى اتخاذ القرارات استناداً إلى المبادئ الإنسانية (البيلي، 1997: 114-116).

وبناء على إجابات المفحوصين وتبريراتهم يتم تحديد نموهم الأخلاقي، ويذكر الغامدي(موقع عرب سيكولوجي) أمثلة من إجابات الأفراد في المراحل الأخلاقية المختلفة:

أمثلة من إجابات الأفراد في المرحلة الأولى وأسباب اختيارهم هذه الإجابات :

- *(يسرق) إذا تركت زوجتك تموت فسوف تقع في مشكلة وتتهم بعدم إنقاذها حتى لا تصرف النقود وسوف يقبض عليك وعلى الصيدلي بسبب موت زوجتك.*
- *(لا يسرق) إذا نجوت فستبقى خائفاً من أن تقبض الشرطة عليك في أي لحظة.*

أمثلة من إجابات الأفراد في المرحلة الثانية وأسباب اختيارهم هذه الإجابات:

- *(يسرق) إذا قبض عليك فسوف تعيد الدواء، ولن تأخذ حكمًا كبيراً لن يهمك أن تبقى في السجن وقتا قصيرا إذا كنت ستجد زوجتك عندما تخرج.*
- *(لا يسرق) قد لا يسجن مدة طويلة إذا سرق الدواء، ولكن زوجته يمكن أن تموت قبل أن يخرج لذلك فالسرقة لم تفده كثيراً ،لا يجب أن يلوم نفسه، ليس ذنبه أن لديها سرطان.*

أمثلة من إجابات الأفراد في المرحلة الثالثة وأسباب اختيارهم هذه الإجابات:

- *(يسرق) لن يرى أحد أنك سيئ إذا سرقت الدواء، ولكن عائلتك سترى أنك لست إنسانياً إذا لم تفعل ولن تستطيع النظر في وجه أحد مرة أخرى.*
- *(لا يسرق) ليس الصيدلي فقط من سينظر إليك كمجرم، كل الناس سينظرون إليك كذلك، بعد أن تسرقه ستشعر بمشاعر سيئة لأنك جلبت العار للعائلة ولنفسك لن تستطيع أن تقابل أي أحد بعد ذلك.*

أمثلة من إجابات الأفراد في المرحلة الرابعة وأسباب اختيارهم هذه الإجابات:

- *يجب أن تسرقه إذا لم تفعل شيء فسوف تترك زوجتك تموت، إنها مسئوليتك إذا تركتها تموت يجب أن تأخذ الدواء بنية الدفع للصيدلي فيما بعد.*

- *(لا يسرق) ، شيء طبيعي أن يرغب الزوج في إنقاذ زوجته، ولكن دائماً خطأ أن تسرق إنه يدرك أنه يسرق ويسرق دواء ثمين من الرجل الذي صنعه.*

أمثلة من إجابات الأفراد في المرحلة الخامسة وأسباب اختيارهم هذه الإجابات:

- *(يسرق) القانون لم يوضع لهذه الظروف أخذ الدواء في هذه الحالة ليس صحيحاً ولكنه سلوك له ما يبرره.*
- *(لا يسرق) لا يمكن لك أن تلوم تماماً أي شخص على السرقة في مثل هذه الحال، ولكن الظروف الشديدة لا تبرر، لا يمكن أن نترك كل شخص يسرق عندما يكون يائسًا، الغاية يمكن أن تكون جيدة لكنها لا تبرر الوسيلة.*

أمثلة من إجابات الأفراد في المرحلة السادسة وأسباب اختيارهم هذه الإجابات:

- *(يسرق) لأنه في وضع يجعله أمام موقف الاختيار بين السرقة أو ترك زوجته تموت ، أخلاقياً تكون السرقة مقبولة، يجب أن يتصرف من منطلق مبدأ حفظ واحترام الحياة.*
- *(لا يسرق) يواجه الزوج بقرار اعتبار الناس الذين يحتاجون الدواء كزوجته، لا يجب أن يتصرف من منطلق مشاعره نحو زوجته، بل بالنظر إلى قيمة حياة كل المحتاجين.*

وفيما يلي يوجز العواملة (2003، 186-187) توضيح لمعضلة أخلاقية أخرى، وكيف يتم تحديد مستويات النمو الأخلاقي بناء على تحليل إجابات المفحوصين مثل:

هل يجب على العامل في مؤسسة الدفاع المدني أن يترك مكان عمله لمساعدة أفراد أسرته الذين يمكن أن يكونوا قد أصيبوا بالأذى نتيجة وقوع حادثة أو كارثة ما، أم يجب عليه أن يلازم مكان وظيفته لمساعدة الآخرين، الذين قد يصابوا بأذى أثناء غيابه، يمكن للمفحوص أن يجيب على القضية حسب تبريراته التي تبين نموه الأخلاقي وهي:

1. يجب على العامل أن يلازم مكان عمله، لكي لا يتعرض للعقاب الذي توقعه عليه السلطات المسئولة (المرحلة الأولى التوجه نحو العقاب والطاعة)
2. يجب عليه أن يذهب لمساعدة أفراد أسرته، ومعرفة ما حدث لهم لكي يتجنب القلق النفسي (المرحلة الثانية التوجه النسبي الذرائعي).
3. يجب عليه أن يذهب لأسرته، لأن العناية بالأسرة من خصائص الزوج الجيد. (المرحلة الثالثة العلاقات الشخصية المتبادلة " الولد الطيب والبنت الطيبة")
4. عليه أن يلازم مكان عمله، لأن القواعد السائدة تقول بعدم مغادرة مكان العمل. (المرحلة الرابعة التوجه نحو القانون والنظام).
5. قد يلازم مكان عمله لأنه وافق على طبيعة العمل في مركز الطوارئ، وقد يغادر هذا المكان في ظروف استثنائية إذا وجد مبرراً معقولاً لذلك. (المرحلة الخامسة التوجه نحو العقد الاجتماعي القانوني).

6. عليه أن يلازم مكان عمله وإلا سيحرم أفراد أسر آخرين يحتاجون إلى مساعدته، وإذا غادر هذا المكان فيشعر بالأسى وتأنيب الضمير طيلة حياته. (المرحلة السادسة التوجه المدني الأخلاقي العالمي) .

أوجه التشابه بين بياجيه وكولبرج:

فيما يلي يوجز محمد (1991: 160-161) أهم أوجه التشابه بين بياجيه وكولبرج:

1- يؤكد كولبرج وبياجيه على أهمية الأبنية المعرفية كأساس للتفكير الأخلاقي.
2- استخدم كولبرج المستويين الذين استخدمهما بياجيه في وصفه للنمو الأخلاقي.
3- استخدم كولبرج وبياجيه النظام التتابعي لمراحل النمو الأخلاقي على أساس أن كل مرحلة تلي سابقتها وتتسلخ منها.
4- اعتبر كل منهما أن المفهوم الأساسي للنمو الأخلاقي هو العدل.
5- اعتبر كل منهما أن الطريقة الإكلينيكية هي أنسب الطرق لتقييم النمو الأخلاقي، ومن ثم استخدم كل منهما قصصاً افتراضية للتعرف على مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأفراد عن طريق ردودهم على الأسئلة المتعلقة بتلك القصص.
6- يتفق كل من بياجيه وكولبرج أن كل الأفراد بغض النظر عن الحضارة التي ينتمون إليها أو الثقافة التي يعيشون فيها يمرون بنفس المراحل من التفكير الأخلاقي، وأن هذا المرور يتم في اتجاه واحد وبنفس الترتيب، أي عالمية النمو الأخلاقي.
7- يرى كلاهما أن هناك أسساً معرفية لإصدار الأحكام الأخلاقية وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بينهما.
8- يتفق كلاهما أن النمو الأخلاقي لا يتأتى عن طريق التلقين، وإنما عن طريق التفاعل بين الأقران والبيئة.

نقاط الاختلاف بين بياجيه وكولبرج في النمو الأخلاقي:

فيما يلي يوجز محمد (1991، 162-163) أهم نقاط الاختلاف بين بياجيه وكولبرج في النمو الأخلاقي:

1- يعطي كولبرج أهمية أكثر للنمو المعرفي في تحقيق النمو الأخلاقي.
2- حدد بياجيه مراحل النمو الأخلاقي عند الأطفال بمرحلتين، أما كولبرج حدد ذلك بثلاث مستويات، يضم كل مستوى مرحلتين.
3- بياجيه اقتصرت دراسته على الأطفال، بينما مراحل كولبرج تسير من الطفولة حتى الرشد.
4- يرى كولبرج أن الفرد يصل إلى ذروة النمو الأخلاقي في حوالي سن الخامسة والعشرين من العمر، بينما يرى بياجيه أن ذروة النمو الأخلاقي تقع في حوالي الثامنة عشرة من العمر.

5- لم يقتصر كولبرج على الطريقة المستعرضة في دراسة النمو كما فعل بياجيه، بل استخدم الطريقة الطولية، والدراسات الارتباطية والمقارنة والتجريب.

6- هناك اختلاف في القصص التي استخدمها كل منهما، فبينما تدور قصة بياجيه حول بعد واحد، فإن كل قصة عند كولبرج تدور حول أكثر من بعد. وكذلك الأسئلة عند بياجيه تنحصر في الغالب في الاختيار بين شيئين محددين، بينما أسئلة كولبرج مفتوحة وتغطي أكثر من اتجاه.

7- على الرغم من أن كل منهما يعطي أهمية كبرى للتفاعل بين الأقران إلا أن أهميته تختلف بينهما، فأهميته عند بياجيه تكمن في زيادة المشاركة الوجدانية، بينما أهميته عند كولبرج تكمن في إعطاء فرصة أكبر للتخلص من التمركز حول الذات والتعرف على وجهات النظر المختلفة.

على الرغم من نقاط الاختلاف بين بياجيه وكولبرج، فان هناك الكثير من أوجه التشابه بينهما، فقد سار كولبرج على خطوات بياجيه بل وأضاف إليها الكثير، وتعتبر آرائهما ثورية وفتحت آفاقاً جديدة لدراسة وفهم بعداً هاماً من أبعاد الشخصية الإنسانية وهو الجانب الأخلاقي.

4. نظرية ديمون Damon في النمو الأخلاقي :

قام ديمون بمحاولة مشابهة لما قام به كولبرج معتمداً على تحليل أفكار الأفراد عن العدالة، ولكنه اعتمد على قصص تقيس العدالة إلا أنها لا ترتبط بكسر القانون. وتوصل إلى ثلاثة مستويات للنمو لكل مستوى مرحلتين فرعيتين موضحة فيما يلي(الغامدي، موقع عرب سيكولوجي):

<u>المستوى الأول : ويشتمل على مرحلتين هما</u> :

1) **مرحلة الذاتية المطلقة**: وتمتد من الولادة وحتى سن أربع سنوات، ويكون الطفل فيها مدفوعاً ذاتياً لتحقيق رغباته دون إبداء مبررات، حيث يخلط الطفل بين العدالة والرغبة الذاتية، وهو لم يتمكن بعد من تكوين مفهوم عن العدالة الموضوعية.

2) **مرحلة الذاتية المبررة**: وتمتد من سن 4 إلى 5 سنوات، ويتمكن الطفل في هذه المرحلة من تقديم مبررات للقيم التي يتبناها ، إلا أن هذه التبريرات شكلية وغير منظمة.

<u>المستوى الثاني : ويشتمل على مرحلتين هما:</u>

3) **مرحلة المساواة المطلقة**: وتمتد هذه المرحلة من سن 5 إلى 7 سنوات، ويؤمن الأفراد فيها بالمساواة المطلقة لمنع حدوث المشكلات.

4) **مرحلة التبادلية** : وتمتد هذه المرحلة من سن 6 – 9 سنوات، ويؤمن فيها الطفل بالعلاقات السببية والعلاقة الثنائية المتبادلة بين الأعمال والسلوك، حيث نجد أن الطفل في

هذه المرحلة يؤمن أن من العدالة أن يتناسب مقدار الأجر مع مقدار العمل الذي يقوم به كل فرد.

المستوى الثالث: ويشتمل على مرحلتين هما :

5) **مرحلة النسبية الأخلاقية:** ويصل فيها الفرد إلى الإيمان بنسبية العدالة، حيث يرون أنه لابد من وجود مبرر منطقي للحكم العادل، كما أنه لابد من مراعاة بعض الاعتبارات الخاصة مثل ذوي الاحتياجات الخاصة والعمر عند إصدار الأحكام الأخلاقية.

6) **مرحلة التكامل** : يدرك فيها الفرد حاجات الأفراد المتعارضة، وتظهر قدرته على التنسيق بين هذه الحاجات المتضاربة وفقاً لمتطلبات الموقف. وينظر الفرد إلى العدالة كوسيلة لتحقيق أهداف أكبر ولتحقيق الخير والصلاح الاجتماعي.

5. نظرية نورمان بل Norman Bill في النمو الأخلاقي الشامل:

الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو أن النمو الأخلاقي لا يعتمد أساساً على النمو العقلي ، وإنما يشمل أيضا الرغبات والشعور والعواطف والإرادة، ويمر النمو الأخلاقي بالمراحل التالية(ناصر ، 2006: 256):

1. **مرحلة ما قبل القيم الأخلاقية** : ويتصرف الطفل في هذه المرحلة بدون قواعد أخلاقية، فما هو مؤلم فهو سيء، وما هو سار فهو حسن.
2. **مرحلة القيم الخارجية:** وفي هذه المرحلة توجب السلوك عوامل الثواب والعقاب، فما يعاقب عليه فهو سيء، وما يثاب عليه فهو حسن.
3. **مرحلة القيم الخارجية الداخلية:** وهي المرحلة التي يتحرر فيها سلوك الناشئ من الضغوط الخارجية، ويتسم بالاستقلالية في السلوك الخلقي.

والأسلوب الأمثل للتربية الأخلاقية في نظر بل هو التربية الأخلاقية الموجهة، وهو أسلوب يستهدف تطوير شبكة علاقات اجتماعية سليمة ومقبولة تبلغ الفرد درجة النضج الأخلاقي.

رابعاً : النمو الأخلاقي في التصور الإسلامي:

قدم عبد العزيز النغيمشي (الصنيع،2001: 11-12) تصوراً إسلامياً للنمو الأخلاقي استمده من الشواهد والأدلة الموجودة في المنهج التربوي والنفسي الإسلامي، ويشتمل هذا التصور على ثلاث مراحل، هي:

1. المرحلة الظاهرية الانقيادية:

تستغرق هذه المرحلة فترة ما قبل المدرسة الابتدائية وجزءاً من المرحلة الابتدائية (سن العاشرة وما قبلها). ويتجه الطفل في هذه المرحلة إلى السلوك الشكلي الذي لا عمق فيه، ويكون

سلوكه متأثرا بالمردود المادي والمظاهر والهيئات الشكلية، وتثبت الأخلاق عن طريق تكوين العادة والتعامل بالثواب والعقاب والتلقين. ولا يلتزم الطفل بالأخلاق التي تعلمها التزاماً تاماً، بل إنه يغفل عنها، وينسى ويتراخى، وبوجه خاص عند غياب الرقيب.

2. المرحلة الاقتناعية الانقيادية:

تستغرق هذه المرحلة من سن الحادية عشر إلى الخامسة عشر، مع مراعاة عامل الفروق الفردية، ويبدأ الفرد مرحلة الوعي الحقيقي بالمعاني الأخلاقية والتعليلات النفسية والاجتماعية للضوابط والأخلاق والاتجاهات، والعادات القريبة من الضبط والالتزام الخلقي. ويتم تثبيت الأخلاق عن طريق الحوار والمناقشة العقلية، ولكون الفرد قادراً على الاقتناع وحدوث الرضا الداخلي لديه، تكون النتيجة تحمله مسئولية الالتزام والانضباط الداخلي، بحيث لا يقتصر أمر الرقابة على الرقابة الخارجية. وفي هذه المرحلة يقع التكليف الشرعي على الفتى، ويصبح مخاطباً بالأوامر والنواهي والتوجيهات الشرعية ومحاسباً عليها وفق النظام الإسلام الأخلاقي والسلوكي.

3. مرحلة الرقابة الذاتية:

تقع من بعد سن الخامسة عشرة وما فوقها، وتقابل المرحلتين الثانوية والجامعية وما بعدهما، ويكون الفرد فيها في حالة تكامل لاستعداداته الجسمية والعقلية والنفسية، ويكون شعور الفرد بأهمية الالتزام الخلقي أكثر عمقاً مما سبق، ويشعر بحساسية مرهفة نحو ما يقوم به من سلوك وتصرفات وعلاقات، من حيث أهدافها وضوابطها وآثارها. وتحتوي أي ممارسة على تصور واستحضار لعظمة الخالق، وأنه مطلع عالم قريب حفيظ، ويكون السعي لرضا الله وطاعته من الغايات الأساسية والمؤثرة في اتجاهات الفرد الأخلاقية والسلوكية. ويكون الشعور بالمسئولية ذاتياً، فالمراقب الذاتي الداخلي المرتبط بالوعي بالنظام الأخلاقي، هو الذي يعمل على محاسبة النفس بحيث يحسب الفرد لكل صغيرة وكبيرة، ويكون موجهاً بذلك المراقب الذاتي. وهذه المرحلة أرفع المراحل وأشملها وأعمقها، وفيها يصل الفرد لمنزلة عالية يكون فيها مطمئناً في حياته، عميقاً في نظرته ورأيه.

وترى الباحثة أن هذا التصور الذي قدمه النغيمشي للنمو الأخلاقي في الإسلام يتفق مع آراء بياجيه وكولبرج في اتجاه الالتزام الأخلاقي لدى الفرد من الاتجاه الخارجي المفروض عليه من الخارج، إلى الاتجاه الداخلي بعد أن تصبح الأخلاق جزءاً من تكوين الفرد الداخلي، وتكون الرقابة ذاتية.

العوامل التي تؤثر في النمو الأخلاقي:

تشير الأبحاث والدراسات إلى وجود عدد من العوامل التي تؤثر في النمو الأخلاقي عند الأفراد، وفيما يلي يشير محمد (1991، 142-152) إلى أبرز هذه العوامل:

1- الذكـــــاء:

يلعب الذكاء دوراً هاماً في النمو الأخلاقي، فقد لوحظ أن الأطفال المرتفعي الذكاء حققوا مستويات مرتفعة من النمو الأخلاقي. والذكاء له دور هام ولكنه ليس سبباً كافياً في التقدم الأخلاقي. إلا أن علاقة الذكاء بالتفكير الأخلاقي ليست إيجابية، وهذا مما يتضح بالنسبة للجانحين. ويرى كولبرج أن جميع الأطفال المتقدمين في النمو الأخلاقي أذكياء، ولكن ليس كل الأطفال الأذكياء متقدمين في النمو الأخلاقي، مما يدل أن الذكاء يعتبر شرطاً ضرورياً للنمو الأخلاقي، ولكنه ليس شرطاً كافياً.

2- الجنس :

كشفت الدراسات عن نتائج متناقضة فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين في معدل النمو الأخلاقي أو سرعته، أشارت بعض الدراسات إلى أن الذكور كانوا أسبق من الإناث في النمو الأخلاقي. بينما أشارت دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في النمو الأخلاقي أو في سرعته. ولعل الفروق بين الجنسين في التفكير الأخلاقي ترجع إلى البيئة والى التنميط الثقافي، والى اختلاف نظرة المجتمع لكل من الذكور والإناث.

فقد أشارت دراسة شيلي Chile التي تناول فيها 800 طفل تتراوح أعمارهم من 9 إلى 16 سنة وجد أن الذكور أكثر عدواناً وسيطرة وأقل خوفاً وأكثر تفاخراً من الإناث اللواتي كن أكثر شكاً وخيالاً وأكثر خضوعاً وطاعة للضوابط الاجتماعية. كما وجد أن نسبة الذكور إلى الإناث في الأحداث الجانحين الأمريكيين تساوي 6 إلى 1 (العيسوي، 1987: 164).

ويعتبر تيرمان وتيلور Thurman and Taylor أن البنات يمتثلن أكثر من البنين لقواعد الآباء والسلطة، كذلك تعاني البنات من مشاكل مدرسية ومنزلية أقل من البنين، وأن نسبة جنوح الأحداث بينهن أقل منها عند الذكور (العيسوي، 1987: 165).

وهناك من يفسر الفروق بين الجنسين في المستويات الأخلاقية إلى أن تفوق الإناث ينتج من جوانب شخصية أكثر من المبادئ والقيم المجردة. وفي هذا الصدد يقال أن النساء يتأثرن بالأحكام الأخلاقية والجمالية بالأسلوب وبالشعور أكثر من التأثر بالعقل (العيسوي، 1987: 165).

3 - العمر والخبرة :

مع تقدم الفرد في العمر ونتيجة لاحتكاكه بالآخرين يدرك القواعد، حيث يولد الطفل وليس لديه ضمير أو أخلاقيات، ومع نمو الطفل وتقدمه في العمر يمر بالعديد من الخبرات، وللخبرة تأثيرها في النمو الأخلاقي، ونتيجة لاحتكاك الأطفال المستمر مع الآخرين تتشكل الأحكام الأخلاقية.

4- التربية الدينية :

استخلص كولبرج Kohlberg من دراساته وبحوثه أن الدين ليس شرطاً ضرورياً لنمو التفكير الأخلاقي والسلوك الأخلاقي، وفي دراسة مقارنة بين أطفال مدرسة دينية تابعة للكنيسة وبين أطفال مدرسة عادية، لم تكشف نتيجة الدراسة عن وجود أي فروق بين الأطفال بالمدرستين في مستوى نمو التفكير الأخلاقي. بينما أثبتت دراسات أخرى أن للخبرة الدينية أثراً كبيراً على السلوك الخلقي للأطفال، فقد وجد هارتشون وماي Harchun and Mai أن مقدار الغش يقل بارتياد الكنيسة ، كما وجدا أن الأطفال الذين يرتادون الكنيسة يحصلون على درجات أعلى في اختبار مساعدة الغير (العيسوي، 1987: 168).

وترى الباحثة أن الإيمان والتربية الدينية أمر ضروري جداً للنمو الأخلاقي السليم، حيث يعد الإيمان المنبع الأساسي لكل فضيلة ومقوم عظيم لسلوك الإنسان، ولذلك ربط الإسلام بين الإيمان والأخلاق، وهذا يتفق مع الفطرة السليمة السوية التي تقبل كل فضيلة وتنفر من كل رذيلة .

كما أن إيمان الإنسان بربه، وحبه لما يحب، يقوى الشعور الفطري في الإنسان نحو الخير، والإنسان حينما يجعل مرضاة ربه غاية لحياته، فإنه يضع لنفسه أنبل وأعلى غاية ، ونتيجة لهذا تتوافر له إمكانات لا حدود لها للسمو الأخلاقي المنزه عن شوائب النقص. كما أن الإيمان بالله تعالى كابح فعال في منع المعاصي والرذائل الأخلاقية(الزكي، 2008، موقع صيد الفوائد).

وفي هذا الشأن يقول أبو الأعلى المودودى : "وإذا كان الأمل في نعيم الجنة ، وخشية النار ، راسخين بقوة في أعماق قلب الإنسان فإنهما يمدانه ببواعث قوية على ممارسة الفضائل حتى في الظروف التي تبدو له فيها نتائج تلك الممارسة شديدة الضرر له ويمدانه ببواعث تباعد بينه وبين الشرور حتى في الظروف التي يبدو فيها الشر بالغ الجاذبية والفائدة " (الزكي، 2008، موقع صيد الفوائد).

5- المدرسة :

يؤكد كولبرج Kohlberg على أهمية دور البيئة المدرسية في نمو التفكير الأخلاقي، حيث أن المدرسة تعمل على توفير الجو المناسب، وتوفير الإمكانات المتاحة والمؤثرة في النمو الأخلاقي، وذلك من خلال التعرض لمواقف صراع معرفية أخلاقية. وقد أكد علماء التربية وعلم النفس

على دور المدرسة في التربية الأخلاقية للطفل، حيث يرى جون ديوي John Dewey أن البؤرة الأساسية لوظيفة المدرسة هي التربية الأخلاقية للطفل، كما أكد هربر سبنسر Herbier Spenser أن من أهم أهداف التربية تكوين الأخلاق، وكذلك يعطي لوك Luke للتربية الأخلاقية أسبقية على التربية العقلية حيث يعتبر أن الهدف الأساسي للتربية بناء الأخلاق (عبد الفتاح ،2001 : 15).

وتعد تربية الطفل أخلاقياً من مسئولية المدرسة، حيث تعمل بيئة المدرسة على إكساب الطفل السلوك الأخلاقي ليس من خلال الدروس والقواعد فحسب، بل يمكن تنمية التفكير الأخلاقي لدى الطفل داخل الفصل وخارجه، من خلال معاملة الطفل لزملائه ومعلميه، ومن خلال ممارسة الأنشطة التربوية حتى تصبح لديه بصيرة أخلاقية، تمكنه من التمييز بين سلوك الخير والشر (عبد الفتاح ، 2001: 16).

6- الخلفية الأسرية :

يتأثر النمو الأخلاقي للطفل بالخلفية الأسرية له ، سواء فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي، أو مستوى النمو الأخلاقي الذي وصل إليه الوالدان. فقد وجد أن أطفال الطبقات المتوسطة يتقدمون بشكل أسرع ويتوصلون إلى مستويات أعلى من النمو الأخلاقي من أبناء الطبقات الدنيا. كذلك توجد فروق بين أبناء الريف وأبناء الحضر. كما أن الشعور بالاستقرار العائلي والأمن، والشعور بالحب والحنان، وقلة الصراعات الأسرية وعدم إقحام الطفل فيها، والتفاعل السليم القائم على الاحترام المتبادل بين الإخوة والأقران تعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في نمو إدراك الطفل للقواعد الأخلاقية.

وتشير نتائج عدة دراسات إلى الأثر الكبير لدور الأسرة في نمو الأحكام الأخلاقية، كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاهات الوالدية السوية والنمو الأخلاقي(عبد الفتاح ، 2001: 15). وقد أكدت العديد من الدراسات على العلاقة الواضحة والقوية بين أساليب التنشئة الوالدية ومستوى التفكير الأخلاقي، حيث يرتبط سلبياً بالأسلوب التسلطي للأب وأسلوب انعدام العاطفة من قبل الأم (الكحلوت ، 2004: 46).

كما يعتبر المستوى الاقتصادي – الاجتماعي للأسرة من العوامل التي تؤثر على مستوى الحكم الخلقي للمراهقين، فقد كشفت دراسة كامل (1991) ودراسة بدران (1981) ودراسة قارة (1989) عن وجود تأثير دال لمتغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي على مستوى الحكم الخلقي. كما بينت دراسة مقصود وروحاني (1990) أن المستوى الاجتماعي الثقافي المتدني للأسرة يؤثر سلبياً على نمو الجانب الأخلاقي (الكحلوت ، 2004: 45).

7-مستوى النمو العقلي :

يتأثر مستوى النمو الأخلاقي للفرد بمستوى نموه العقلي، فكلما كان الفرد أكثر قدرة على تحصيل المعرفة عددياً ولفظياً، وكان مرتفع الذكاء، كلما كان أكثر قدرة على الوصول إلى مستوى متقدم من النمو الأخلاقي. وتؤكد دراسات عديدة في هذا الشأن على أن الأطفال المرتفعي الذكاء تكون اتجاهاتهم الأخلاقية وسلوكهم الأخلاقي أنضج من رفاق سنهم الأقل ذكاء منهم (زهران، 1982: 266).

وقد استنتج تيرمان Thurman أن الأطفال المتفوقين عقلياً يتفوقون على الأطفال متوسطي الذكاء على اختبارات الأمانة والصدق والسمات الأخلاقية المشابهة. وهنا يجب أن نتحفظ في تفسير هذه الفروق وعدم إرجاعها إلى الذكاء وحده، وذلك لأنه لا يمكن إنكار أثر البيئة المنزلية وغيرها من العوامل الاجتماعية على الانحراف وعلى النمو الأخلاقي (العيسوي، 1987: 178).

كما تشير نتائج دراسة إبراهيم قشقوش (1981) أن هناك علاقة بين مستوى الذكاء والقدرة على إتيان الحكم الأخلاقي، كما كشفت دراسة كولبرج Kohlberg (1968) عن وجود ارتباط دال بين الذكاء والنمو الأخلاقي، ومن تلك النتائج يتضح أهمية الذكاء في النمو الأخلاقي للفرد ويمكن اعتباره شرطاً ضرورياً، ولكنه غير كاف (عبد الفتاح ، 2001: 14).

ولعل التفسير أنه كلما زاد ذكاء الفرد كان أقدر على اختيار العناصر الصالحة من بيئته وعلى تشكيلها وتسخيرها بما يخدم مصالحه، أي أن الذكاء يساعد الفرد على الاستفادة القصوى من بيئته، وعلى تعديلها إذا كانت غير مواتية، وعلى تكييف نفسه للمواقف الجديدة (العيسوي، 1987:179).

ولكن لا ينبغي الاعتقاد بأن الضعف العقلي أو الغباء يؤديان بحد ذاتهما إلى الجنوح ، فهناك دائماً عوامل كثيرة تتدخل، فمثلاً انخفاض الذكاء قد يؤدي إلى الفشل والإحباط، كما يقود إلى كثير من الصعوبات في التحصيل الدراسي، كذلك فإن مستوى طموح الفرد ينخفض في حالة الضعف العقلي.

ويرى كولبرج أن النمو العقلي يواكب النمو الأخلاقي، إذ أن التقدم الذي يحققه الطفل في الناحية الأخلاقية خلال المراحل المختلفة يرجع إلى النمو العقلي، أو الأبنية المعرفية. وبناء على ذلك فإن وصول الفرد للمرحلة العقلية يعتبر شرطاً ضرورياً لوصوله إلى المرحلة الأخلاقية المقابلة أو الموازية لها، إلا أن هذا الشرط ليس كافياً، حيث تؤثر عوامل أخرى في انتقال الفرد إلى المراحل الأخلاقية الأعلى مثل المستوى الاقتصادي الاجتماعي والمستوى الثقافي (محمد، 1991: 179).

النمو الأخلاقي والجنـــاح:

يكتمل نمو التفكير الأخلاقي للفرد بوصوله للمرحلة السادسة من مراحل النمو الأخلاقي لكولبرج، ولكن كولبرج لم يفترض أن جميع الأفراد يصلون إلى هذه المرحلة، ولا حتى إلى المستوى الثالث نظراً لوجود حالات فشل أخلاقي يتوقف فيها النمو عند مستوى معين. ولاحظ كولبرج أن المستوى قبل التقليدي، والمتمثل في المرحلتين الأولى والثانية، هو المستوى السائد بين الجانحين، وتندر الأدلة التي تؤكد تقدمهم بعد هذه المستوى. ولا يحدث التقدم في التفكير الأخلاقي للجانحين إلا إذا تحسنت ظروفهم نسبياً، ويتم ذلك عن طريق:

أ- تغيير الجو الأخلاقي الذي يعيش فيه الجانح.

ب- استخدام النماذج الحسنة حتى يقوم الجانحون بتقليدها.

ت- استخدام برامج المناقشة الأخلاقية، والتي يتعرض فيها الجانحون للتفكير الأخلاقي في المراحل والمستويات الأعلى من تفكيرهم، مما يساعدهم على الانتقال للمراحل الأعلى.

ومع ذلك لا يصل من الجانحين إلى مستويات أعلى من التفكير الأخلاقي، إلا من يشعرون بمشاعر الذنب وتأنيب الضمير على ما ارتكبوه من سلوك جانح، وتظهر لديهم الرغبة في التوبة والإصلاح. وكذلك أولئك الذين تقل لديهم الأعراض السيكوباتية، فيقل معها السلوك المضاد للمجتمع(محمد،1991: 159-160).

طرق تعلم الأخلاق خلال عملية التنشئة الاجتماعية:

يتعلم الطفل الأخلاق ويتكون لديه الضمير خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويتم ذلك من خلال عدة أساليب، نذكر منها:

أ) الثواب والعقاب:

تعد أساليب الثواب والعقاب وسيلة هامة يلجأ إليها الآباء والمربون لغرس الضمير أو الأنا الأعلى في نفوس أبنائهم، إنهم يدربونهم عن طريق المكافأة وتدعيم استجابات معينة، وإيقاع العقاب على استجابات أخرى، معتمدين في ذلك مبادئ نظرية التعلم التي تؤكد أن السلوك الذي يكافأ يميل لأن يقوى ويتكرر إلى الحد الذي يصبح فيه أسلوب حياة يلجأ إليه الفرد، وكعادة سلوكية ثابتة نسبياً، وبالمقابل فإن السلوك الذي يُعاقب عليه يميل لأن يضعف وينطفئ. وفي حال الأخلاق فإن الثواب والعقاب يندمجان ليشكلا جزءاً من الضمير أو الأنا الأعلى لدى الفرد، فقيام الفرد بسلوك يتفق مع معاييره ومعايير الجماعة يشعره بالسعادة والرضا، وهذا بحد ذاته نوع من المكافأة أو الثواب الذاتي، في حين أن قيامه بسلوك لا يتفق مع معاييره التي تربى عليها والمستدمجة فيه، يشعره بالذنب وتأنيب الضمير، وهذا نوع من العقاب الذاتي، فبقدر ما تكون شدة

المكافأة أو العقاب الذاتيين بقدر ما يجعلان الفرد ميالاً لإعادة السلوك وتكراره أو الابتعاد عنه وإطفائه (عز، موقع عرب سيكولوجي).

ب) الملاحظة والتقليد:

يمكن للأطفال عن طريق ملاحظتهم لسلوك الآخرين، تنمية معايير أخلاقية وأنماط سلوكية محددة، فبمجرد ملاحظتهم لما يقوم به الآخرون، فإنهم يتخذونهم قدوة، دون أي حاجة لتدعيم السلوك إيجابياً أو تنحيته سلبياً، وهؤلاء الآخرون يكونون عادة الآباء والمدرسين والأخوة والشخصيات المشهورة في المجتمع الحالي، أو عبر التاريخ في أي مجال يقدره الطفل أو من حوله (عز، موقع عرب سيكولوجي).

ج) التوحد:

لا يقف ظهور السلوك عند حد الملاحظة والمحاكاة، بل يتعداه إلى التوحد الذي يمثل أعلى مرحلة من مراحل التقليد؛ فالطفل يلاحظ وجود شخص يشبهه، ثم لا يلبث أن يشاركه في كل سلوكياته، بل يبدو وكأنه يتقاسمها معه انفعالياً ووجدانياً؛ فيتبنى الطفل نمطاً ثابتاً نسبياً للسلوك الصادر عن الشخص المتوحد به، والذي غالباً ما يكون الوالدين أو أحدهما (عز، موقع عرب سيكولوجي).

كما دلت أبحاث هافيهجرست وهيرلوك Haverjust and Herlok (السيد ، 1998: 294) إلى أن من أهم العوامل التي تؤثر في تكوين الخلق إضافة إلى ما سبق:

التفكير التأملي : يتأثر النمو الأخلاقي بتفكير الفرد وتأملاته وبصيرته التي تهدف إلى تحليل المواقف المختلفة، ورسم خطوطها للوصول بها إلى المثل العليا، التي تساير أهداف الفرد والجماعة والنوع الإنساني.

ويقترح بريكندج Pericndj العوامل الآتية كأساس للنمو الأخلاقي الجيد (العيسوي، 1987: 169):

1. صحة جسمية جيدة لمقاومة الإغراء، وللتحرر من الشعور بالمرارة أو النقص، ومن وجود دوافع للانتقام.
2. الأمان الانفعالي لإمكان الشعور بالحب تجاه الآخرين.
3. توفر وظيفة مناسبة ومنافذ للتعبير والتصريف.
4. تدريب مستمر في التحكم والضبط الذاتي للمساعدة في التخلص من البواعث الطفلية.
5. وجود أفق اجتماعي مستمر الاتساع لتنمية القدرة على اكتساب المعارف ، وعلى التسامح وعلى التعاطف، وعلى الفهم وتنمية الرغبة الأصيلة لتقدير حقوق الآخرين وواجبات الناس.
6. الطموح نحو الرغبة القوية في عمل الصواب، حيث يجد الفرد الشعور بالرضا والسعادة نتيجة لعمل الصواب، وفي الغالب ما ينمو هذا الطموح نتيجة للتعاليم الدينية.

التربيـــة الأخلاقيـــــة:

إن وظيفة التربية هي تمكين المتعلمين من تنمية شخصياتهم في جميع مكوناتها الفكرية والخلقية والاجتماعية، حتى يبلغوا استطاعتهم من الكمال الإنساني، وتحقيق الصلاح لأجل خيرهم وخير مجتمعهم وإنسانيتهم.

وغاية التربية الأخلاقية هي إحداث التغيير في سلوك المتعلم، بغرس العادة السليمة منذ الطفولة حتى تصبح سلوكاً طبيعياً، وأحد مكونات شخصيته، سيما بعد أن يتعمق المتعلم في سنوات عمره بالعلم المتفكر، والمناقشة، ليصل إلى درجة اليقين ومعرفة الخير من الشر(فهد، 2008 : 33).

وليست غاية التربية الأخلاقية جعل المرء ذا معرفة وعلم، بل ذا إرادة وحزم، فهي عمل حسي أكثر منه عمل برهاني، وهي تهتم قبل كل شيء بإحداث العمل الأخلاقي، وتكراره وجعله عادة تمتد طول الحياة (الاستانبولي، 1985 :15) .

فالسلوك الأخلاقي ليس فقط معرفة وإدراك، بل سلوك، وهذا السلوك يتأتى من كثرة التكرار حتى يصبح عادة بعد أن تتغلب الإرادة في الانحياز لموقف أو خلق ما. وبهذا يجب أن يتوجه المربون إلى غرس الأخلاق في الطفولة، وذلك بتكرار السلوك الأخلاقي المنشود (فهد، 2008: 69).

اتجاهات المربين في التربية الأخلاقية:

هناك عدة اتجاهات تعبر عن وجهة نظر فلاسفة التربية في موضوع التربية الأخلاقية وتتمثل فيما يلي (ناصر ، 2006: 257-258):

الاتجاه الأول: ويرى أن التربية الأخلاقية هي الاعتياد على المبادئ الأخلاقية وممارستها منذ الصغر زمناً طويلاً حتى تصبح عادة، بحيث تصدر عن الفرد من غير تفكير، وقد تبنى هذا الرأي أرسطو Aristotle، وجان جاك روسو Rousseau، ومن فلاسفة المسلمين ابن سينا، وابن مسكويه، والإمام الغزالي.

الاتجاه الثاني: ويرى أن التربية الأخلاقية هي تكوين بصيرة أخلاقية عند الإنسان، بحيث يستطيع التمييز بين الخير والشر، ويدرك تماماً أن الخير في الفضيلة، والشر في الرذيلة. وقد تبنى هذا الرأي الفيلسوف الألماني " كانت " Kant الذي يرى أن التربية الأخلاقية يراد بها أن يكون للفتى بصيرة يعرف بها ما هو حسن نافع، وما هو قبيح ضار، وتعليمه الحقائق في أنفسها لتتربى فيه الأخلاق الفاضلة من ذات نفسه لا من الخارج.

أما الاتجاه الإسلامي في التربية الأخلاقية فيقوم على تنشئة الطفل على المبادئ الأخلاقية، وتكوينه بها تكويناً كاملاً من جميع النواحي، وذلك بتكوين استعداد أخلاقي للالتزام به في كل مكان وإشباع روحه بروح الأخلاق، وتكوين عاطفة وبصيرة أخلاقية حتى يصبح مفتاحاً للخير ، مغلاقاً للشر أينما وحيثما وجد باندفاع ذاتي قائم على إيمان وعاطفة وبصيرة.

دور المؤسسات الاجتماعية والتربوية في التربية الأخلاقية:

لا شك أن التربية الأخلاقية من أولويات التربية لدى الدول للحفاظ على هويتها، فالأخلاق جزء من هوية الأمة، وبالأخلاق تبقى الأمم وبانعدامها تزول. كما أن تقدم الأمم وتطورها ، مرهون بمدى اهتمامها بالتربية الأخلاقية، كما لا تأمن المجتمعات ولا تسود الألفة بين أفرادها إلا إذا كانت شعوبها على قدر كاف من التربية الأخلاقية.

ولو تأملنا في حال دولة من الدول المعاصرة في هذا الزمان ، كاليابان مثلاً ، لوجدنا أنها وصلت إلى مستوى عالي من التقدم والرقي، وذلك لسبب رئيسي هو اهتمامها بالتربية الأخلاقية، فالتربية الأخلاقية عندهم تدرس في جميع المراحل إلى مرحلة الجامعة نظرياً وعملياً. ولما سئل وزير التربية الياباني عن سر التقدم والتفوق الذي أحرزته اليابان قال : " السر يرجع إلى تربيتنا الأخلاقية " (العيد ، 2005: 73) .

وفيما يلي تتناول الباحثة دور المؤسسات الاجتماعية التي تضطلع بمهام التربية الأخلاقية:

1. دور الأسرة:

الأسرة هي الخلية الأولى للمجتمع، وهي نواته وحجر الأساس فيه، والأسرة هي الجماعة الأولى التي يتعامل معها الطفل، والتي يعيش معها السنوات التشكيلية من عمره، ويؤكد علماء النفس والتربية على أهمية السنوات الأولى من عمر الطفل في تشكيل شخصيته، والتي تؤثر تأثيراً بارزا في مراحل نمو الفرد المختلفة. وتقوم الأسرة بدور رئيسي في تنمية وتأصيل الأخلاق في نفوس أبنائها، حيث تبدأ خبراته الأخلاقية مع خبراته اللغوية، يجد الطفل نفسه أمام تعبيرات القبول أو عدم القبول، مقرونة بالمدح أو الذم على ما يقوم به من أفعال.

وتعد الأسرة هي الحضن الأول للتربية الأخلاقية، ففيها يتعلم الطفل الآداب والأخلاق، كآداب الطعام والحديث، و التي تسبق تعليم التكاليف الشرعية الصلاة والصيام. وقد أولى الإسلام اهتماما بالغاً في تربية الأبناء تربية أخلاقية، فأصدر التوجيهات للأبوين لتربية الأبناء على الفضائل والمكارم وتأديبهم على أفضل الأخلاق وأكرم العادات. وتزخر السنة النبوية الشريفة بالأحاديث التي تحث على الاهتمام بتربية الأبناء تربية أخلاقية، فقد روي عن الرسول r أنه قال : " **ما نحل والد ولدًا من نحل أفضل من أدب حسن**"[67]. وقال r : " **أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم.** "[68] وقال r : " **من حق الولد على الوالد أن يحسن اسمه، ويحسن أدبه**".[69]

كما أشار الإسلام إلى أهمية العدل بين الأبناء وتجنب التمييز بينهم، فعن النعمان بن بشير قال رسول الله r : " **إن عليك من الحق أن تعدل بين ولدك، كما عليهم من الحق أن يبروك**" [70].

---

[67] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة، رقم الحديث: 1121 ، ص 249.

[68] سنن ابن ماجه، كتاب الأدب (33)، باب (3)، حديث رقم : 3671 ، ص 609.

[69] البيهقي ، كتاب شعب الإيمان، رقم : 2899/6 .

[70] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الصحيحة، باب الزواج وتربية الأولاد وتحسن أسمائهم (14)، حديث رقم : 1927 ، ص 348 .

ويتضح من التوجيهات النبوية السابقة، اهتمام الإسلام في التربية الأخلاقية للأبناء، والتأكيد على دور الوالدين في غرس الأدب والأخلاق في أبنائهم وتعويدهم عليها، وهو أفضل شيء يقدم للأبناء.

ومن منطلق اهتمام الإسلام بالأسرة وبدورها في تربية النشء، وجه اهتمامه لتأسيس الأسرة منذ البداية على الأخلاق، فجاء التوجيه النبوي الكريم لاختيار الزوجين على أساس الخلق الحسن، وذلك أن يكون رب الأسرة ذا دين وخلق بقوله r : " **إذا أتاكم من ترضون دينه وخلقة فزوجوه.**"[71] ، وذلك لما لرب الأسرة من تأثير كبير على التربية الأخلاقية لأفرادها. وكذلك الأم ينبغي أن تكون ذات دين، كما حث على ذلك النبي r بقوله : " **فاظفر بذات الدين تربت يداك**"[72].

وتقع على الأسرة المسلمة مسئولية غرس أصول العقيدة الإسلامية في نفوس الأبناء وتعميق صلتهم بالخالق عز وجل، بجانب تعويدهم على أداء الفرائض، والعمل على إكسابهم القيم والاتجاهات والأنماط السلوكية المحمودة. وأكد الغزالي على دور الأسرة في التربية الأخلاقية للطفل فقال: " إن الطفل أمانة عند والديه، ونفسه جوهرة نفيسة، ساذجة، خالية من كل نقش وصوره، وهو قابل لكل ما نقش ، ومائل إلى كل ما يمال به إليه، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه ثوابه أبوه وكل معلم ومؤدب، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقى وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له". (الغزالي، 2004 :94).

فالطفل إذا نشأ في بيت منحرف، وتعلم في بيئة ضالة، وخالط جماعة فاسدة، فلا شك أنه سيرضع لبان الفساد، ويتربى على أسوأ الأخلاق، ويتلقى مبادئ الكفر والضلال، وسرعان ما يتحول من الإيمان إلى الإلحاد، ومن الإسلام إلى الكفر، وعندئذ يصعب رده إلى جادة الحق وإلى سبيل الإيمان والهدى (علوان ، 1999 : 121).

وتناول الغزالي طرق تأديب الصغار وتحسين أخلاقهم، والذي يعطي للوالدين دليلاً في طرق التربية الأخلاقية للطفل، حيث تقع عليهم مسئولية عظيمة في هذا الشأن، فقال تعالى: {**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَاراً وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ**} (سورة التحريم، آية: 6). وحدد الغزالي(2004 :94–96) منهجه في تأديب الصبيان وتحسين أخلاقهم على صورة واجبات الوالد نحو ولده، حيث يجب عليه:

- تأديب ابنه وتهذيبه وتعليمه محاسن الأخلاق وحفظه من قرناء السوء.
- أن لا يحبب إليه الزينة والرفاهية حتى لا يتعود التنعم فيصعب تقويمه بعد ذلك.
- أن يؤدب الطفل ويحميه من شره الطعام ويعوده أخذ الطعام بيمينه والبدء باسم الله.

[71] الألباني، كتاب غاية المرام في تخريج أحاديث الحلال والحرام،ط 3 سنة (1985) رقم الحديث: 219، ص 142 .
[72] سنن ابن ماجه، باب تزويج ذات الدين (6) ، حديث رقم : 1858 ، ص 323 .

- أن يعوده على اللباس المحتشم الوقور.
- أن يعلمه القرآن والأحاديث وحكايات الأبرار وأحوالهم لينغرس في نفسه حب الصالحين.
- الاعتماد في تربيته على الثواب والعقاب، ولا يكون العقاب لكل أمر، بل يفضل التغاضي عن بعض الأمور، ولا يكون العقاب علنا حتى لا تزيد جسارة الطفل.
- تعويده على الحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل.
- منعه من الافتخار على أقرانه بما يملكه هو أو والداه، وتعويده التواضع.
- تعويده العطاء لا الأخذ ولو كان فقيراً.
- تعويده آداب السلوك في المجالس وآداب الحديث ونهيه عن كثرة الكلام
- منعه من القسم صادقاً أو كاذباً، وتعويده على الصبر والاحتمال.
- أن يسمح له باللعب بعد الدراسة كي يتجدد نشاطه وذكاؤه ولا يستثقل العلم.
- تخويفه من الغش والكذب والسرقة وأكل الحرام وغير ذلك من الأخلاق المذمومة.
- إذا بلغ سن التمييز فينبغي ألا يتساهل معه في كل ما يحتاج إليه أمر الشرع.

ويرى علوان (1999 : 137) أن على الوالدين والمعلمين أن يلاحظوا في الأولاد ظواهر أربعة هامة وأن يعيروها اهتمامهم، ويركزوا عليها جهودهم، ليقلع عنها الأبناء، لكونها من أقبح الأعمال وأحط الأخلاق، وأرذل الصفات، وهي: الكذب ، السرقة، السباب والشتائم، والميوعة والانحلال. وإذا كانت التربية الفاضلة تعتمد على القدوة الصالحة، فجدير بكل مرب أن يكون قدوة لأبنائه وطلابه في الصدق والأمانة، وحسن الخطاب وجمال اللفظ والتعبير، والهيبة والاحترام. وهؤلاء المربون مسئولون عن تخليق الأولاد منذ الصغر على الصدق والأمانة والاستقامة والإيثار، واحترام الكبير وإكرام الضيف، وعن تنزيه ألسنتهم عن السباب والشتائم والكلمات النابية، وعن تعويدهم على البر بالفقراء والعطف على المساكين، وعن البعد عن التقليد الأعمى لسفاسف العادات وقبائح الأخلاق، ولكل ما من شأنه أن يحط من العفة والشرف والمروءة (علوان، 1999 : 137).

كما تقع على الأسرة مسئولية مراقبة أفرادها باستمرار لتقويم ما يعوج من سلوكهم، بأسلوب تربوي فعال يخلو من الشدة والقسوة، وألا تتركهم وتهملهم دون محاسبة أو لوم على ما يبدو منهم من سلوك سيئ أو تصرف غير سليم. وعلى الآباء أن يخلقوا جواً من الثقة بينهم وبين أبنائهم وعدم الاكتفاء باللوم والتقريع، ولكن يجب مناقشتهم حتى يتم إقناعهم بمدى خطأهم، وأن يعطوهم الحرية في التعبير عن آرائهم بصراحة. وعليه فإن على الأسرة أن تسعى جاهدة لتأكيد ذات الطفل وتنمية شخصيته وإكسابه القيم والأخلاق الأصيلة (رزق،2002: 120).

وفي هذا الشأن يقع على الأسرة دور كبير في تكوين الذات عن طريق التربية الأخلاقية، و تكمن أهمية الذات في أنها تعدل السلوك في إطار الواقع والظروف المحيطة بذلك الواقع، وهي

تتكون من الطفولة ، ويعاد تكوينها في المراهقة، وتمثل الذات الجانب الواقعي في شخصية الفرد. وتختلف الذات عن الذات العليا في أنها تبين للفرد عقلياً نتائج أفعاله، بينما الذات العليا تنهاه أو تهيئ له مقاومة الإغراء وتشعره بالذنب عندما يخطئ . أي أن الذات العليا تنهى الفرد عن المحرمات، وتهيئ له وسائل مقاومة الإغراء وتشعره بالذنب عندما يقترف إثماً (السيد ، 1998: 217-218).

وتشير الدراسات إلى أن الآباء لهم الدور الأكبر في التأثير على تكوين مفهوم الطفل عن الصواب والخطأ، فالأب هو الذي يمثل السلطة الأخلاقية الرئيسية في الأسرة، كما أن الأب أكثر تمثيلاً للمعايير الاجتماعية، وهو أكثر قدرة على القيام بعميلة الضبط والربط في الأسرة. كما تشير الدراسات إلى أنه كلما زاد اتصال والتصاق الطفل بالكبار، زاد تأثيرهم عليه وعلى سلوكه، وتلعب علاقات الحب والعطف والحنان والدفء دوراً هاماً في تنمية الضمير القوي عند الأطفال. بينما الحماية الزائدة أو الخضوع لرغبات الطفل المبالغ فيها، فإنها تؤدي إلى زيادة نزعات الطفل نحو العصيان والطغيان والمبالغة في المطالب. أما الأطفال الذين خضعوا لسيطرة الأمهات أو التحكم الزائد والتأنيب المبالغ فيه والذين كانوا يمنحون المكافأة لخضوعهم أصبحوا منسحبين وخجولين (العيسوي، 1987: 164-167).

كما أن أسلوب التربية الذي يعتمد على التهديد بالعقاب أو بفقدان حب الوالدين لا يؤدي إلى تطور أخلاقي سليم عند الأبناء، بل على العكس ، فالولد الذي ينمو في جو ملئ بالتهديدات والأوامر المتسلطة والعنف الجسدي لا يشعر بالذنب بعد المشاغبة أو إيذاء الغير، ويبدو ضعيفاً في ضبط انفعالاته (مثل الغضب والقهر). كذلك فالابن الذي يهدده والده بالكف عن حبه يستجيب بتطوير درجة عالية من اللوم الذاتي، وشعور بالذنب مبالغ فيه، فيضطر في معظم الأحيان للتخلص من هذا الشعور المؤلم بأن ينكر أنه فعل شيئاً، وهكذا يتطور عنده ضمير ضعيف (مرهج، 2001: 138).

وعلى ذلك، فإن تأمين جو من الحنان والانتظام في البيت ، ومنح الفرص لمناقشة قضايا أخلاقية يساعد في تطوير النمو الأخلاقي عند الأبناء بالاتجاه الصحيح، فعلى الأهل أن يشجعوا مثل هذه المناقشات، وأن يوفروا جوا داعماً لأولادهم من خلال الإصغاء إليهم، وطرح الأسئلة بوضوح، وتوفير نماذج للتفكير الأخلاقي الناضج أمامهم. بينما الأهل الذين يستخدمون المواعظ والتهديد والانتقاد اللاذع في تربية أولادهم يضعون حواجز أمام تطورهم الأخلاقي (مرهج ، 2001: 234).

ولا تقتضي التربية المثالية أن يكون الأبوان مثاليين ، إنما هي منهاج يبذل فيه الأبوان أقصى جهد لديهما لتنشئة أبناء سعداء قادرين ومسئولين. إذن فالتربية المثالية هي الأبوة ذات المناهج،

إنها تلك التربية المبنية على أساس الفعل وليس رد الفعل، المعرفة وليس الصدفة، المراعاة والتفهم وليس الغضب، حسن الفهم والفطرة السليمة وليس الافتقار لهما(بانتلي، 2005، 1).
وعلى الأسرة كذلك مراعاة أن الالتزام الأخلاقي والديني الذي يتصف بالالتزام الشخصي، بأنه لا يتم تكوينه من أعلى، أو من الخارج، ولكن يتم اكتسابه على أساس من الخبرات الشخصية واليومية للطفل. فالاهتمام بالطفل واحترامه مثلاً يغرس في نفسه قيمة الكرم واحترام الآخرين أكثر من ألف أمر وألف توصية. والاعتذار للطفل عن خطأ في حقه يجعله يشعر بأنه المستفيد الأول والأساس من هذه القيم الأخلاقية التي تصبح نتيجة لذلك عاداته وتصرفاته مع الآخرين. وبناء على ذلك تشكل معاملة الطفل ترجمة حقيقية للمبادئ الأخلاقية التي نهدف إلى غرسها. (العامر، 2006، موقع العجمان).

وقد أشار ناصر (2006 : 276-278) إلى عدد من العوامل المؤثرة في دور الأسرة في التربية الأخلاقية، وهي كما يلي:

أ- حجم الأسرة أو عدد أفرادها:

بينت الدراسات أن أثر حجم الأسرة له دلالة جوهرية حيث أشارت دراسة Stolz (1997) إلى وجود ارتباط موجب بين عدد الأبناء في الأسرة وميل الأمهات إلى استخدام العقاب والسيطرة المشددة في تنشئة أبنائهن، وكذلك رفض الأطفال وقلة حمايتها لهم والاهتمام بهم.

ب- مستوى تعليم الوالدين

بينت نتائج الدراسة لسيرز وزميله Sears (1969) أن الأمهات الأكثر تعليماً أقل تشدداً مع الأطفال في آداب المائدة والنظافة، وهن أكثر استخداماً لأسلوب المناقشة كأسلوب في التدريب.
وبينت دراسة أخرى لستولز Stolz (1967) أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي المرتفع أكثر ميلاً للتسامح في الضبط من الأمهات الأقل تعليماً.

ج- عمر الوالدين

تؤكد نتائج دراسات القرش (1986) الأثر الدال إحصائياً لمتغير عمر الوالدين في التنشئة الاجتماعية والتربية الأخلاقية جزء منها ، حيث تبين أن الآباء صغار السن يميلون إلى الإهمال أكثر من كبار السن، كما يميل كبار السن إلى الحماية الزائدة.

د- العلاقة بين الوالدين

فقد أثبتت الكثير من الدراسات القديمة والحديثة أن العائلة المتصدعة غالباً ما تؤثر في سلوك أبنائها وتدفعهم إلى الانحراف والجنوح.

هـ جنس الأبناء

تؤكد دراسات إسماعيل (1982) أن التنشئة الاجتماعية للأطفال من قبل الوالدين يتأثر بجنس الأبناء، حيث تبين أن الآباء كانوا أكثر تسامحاً مع الذكور، وأن الأمهات أكثر ضبطاً للإناث منهن للذكور، كما أن الآباء أكثر ديمقراطية مع الذكور.

و - العلاقة بين الأبناء

فقد بينت الدراسات أنه كلما كانت العلاقة منسجمة بين الإخوة والأخوات، وكلما خلت من تفضيل طفل على آخر، وما ينشأ من أنانية وغيرة، كلما كانت هناك فرصة لكي ينمو الطفل نموا سليما من جميع جوانب شخصيته خصوصاً الأخلاقية.

ز - ترتيب الطفل عمرياً

تبين أن ترتيب الطفل بين إخوته يحدد مقدار الرعاية والعناية التي حصل عليها من والديه، وكذلك الاهتمام به وبتربيته في جميع المجالات.

ح- خروج المرأة العاملة

لقد أكدت الدراسات أن المرأة العاملة تعاني أحياناً من صراع الأدوار في أدائها كزوجة وكأم، وأكدت أن أسوأ الأثر في شخصية الطفل هو غياب الأم أو انفصالها الطويل عنه في السنوات الأولى من حياته، حيث يفقده ذلك الشعور بالطمأنينة والأمن ويورث في نفسه الشعور بالحيرة والارتباك والقلق.

2. دور المدرسة:

المدرسة مؤسسة اجتماعية، ومهمتها ليست قاصرة على تنمية الجانب العقلي، بل العناية بالسلوك والعمل على إعداد المواطن الصالح، وهذا يجعل من المدرسة قوة خلقية لها دور كبير في ضبط السلوك وإكساب الطلاب القيم الأخلاقية. والتربية الأخلاقية هي قوام العملية التربوية وهي جزء من رسالة المدرسة تجاه المجتمع.

وقد جاءت المدرسة لتقوم بهذا الدور في التربية الأخلاقية للأبناء من خلال تعاونها مع البيت ، ويقول بسمارك Bismark في شأن المدرسة " إن الذي يدير المدرسة يدير مستقبل البلاد ". وقال جون ديوي john Dewey " إن بإمكان المدرسة أن تغير نظام المجتمع إلى حد معين ". وهكذا نجد أن المدرسة كمجتمع صغير تشبه المجتمع الكبير من حيث نظامها الهادف إلى حفظ الأمن والنظام والسلم داخل نطاقها (ناصر ، 2006 : 284).

ويظهر دور المدرسة في التربية الأخلاقية فيما يلي (ناصر ، 2006: 281-283):

§ تسهم المدرسة في بناء الشخصية الإنسانية من جميع النواحي ، فالناحية المعرفية تؤثر وتتأثر بالنواحي الأخلاقية.

- وباعتبار أن من مهام المدرسة نقل الثقافة من جيل لآخر، فالقيم الأخلاقية جزء من الثقافة وهنا تبرز أهمية المدرسة في تحديد القيم المرغوبة، وإكسابها للطلبة، وتحديد القيم السلبية وإقصائها.
- تنمية الأخلاق القائمة على المواطنة والعلاقات مع الآخرين والعمل الخارجي والتسامح إزاء اختلاف وجهات النظر.
- للعقوبات المدرسية دور في التربية الأخلاقية ، فالعقوبات بأنواعها تهدف إلى قمع كل فعل يبتعد عن القواعد المدرسية.

وهناك أصول للعقاب، حيث يرى مارتن هوفمان Martin Hoffman من جامعة ماتشيجان أن استعمال العنف مع الأطفال وخاصة العقاب البدني يعيق وصول الطفل مرحلة النضج الاجتماعي والأخلاقي، بينما استخدام المنطق والمحاكمة العقلية في الأمور للوصول إلى الإقناع يرفع من قدرتهم على الوصول إلى هذه المرحلة (الكمالي، 2003 : 92).

وترى الباحثة أن العقاب المدرسي له أصول يجب مراعاتها، وموافقتها لموقف الإسلام من استخدام العقاب، فقد أجاز الإسلام استخدام العقاب البدني، ولكن لا يكون اللجوء إليه إلا بعد استنفاذ جميع الخطوات التي تسبقه، والمتمثلة في النصح والتوجيه والإرشاد، ثم التأنيب والتوبيخ، ثم الحرمان والإهمال أو الإعراض عن المسيء، ثم التخويف والتهديد، ثم آخر وسيلة العقاب البدني بالضرب.

ومع أن الإسلام أجاز استخدام العقاب البدني مع الطلبة المسيئين أخلاقياً، إلا أنه وضع له ضوابط، فهو لا يكون قبل سن العاشرة، ولا في مرحلة البلوغ، التي يستحسن فيها استخدام أسلوب النصح حيث يقبل البالغ هذا الأسلوب ويعاند ويتمرد مع غيره. كما أن العقاب البدني يستخدم فقط من أجل تهذيب السلوك والمعاقبة على الأخلاق السيئة، وليس في مجال التعليم، وتحكمه ضوابط، أهمها: تجنب ضرب الوجه والأماكن الحساسة، وتجنب القسوة والإفراط في الضرب، وألا يزيد العقاب عن عشر ضربات، والأصل ثلاث ضربات. ومما يدل على جواز استخدام العقاب البدني قوله r : " **مروا أولادكم بالصلاة وهم أبناء سبع سنين، واضربوهم عليها وهم أبناء عشر، وفرقوا بينهم في المضاجع**." [73](أبو دف، 1999 : 153-155).

ومن خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية في مدرسة ثانوية للبنات، وتعاملها اليومي مع مشكلات الطالبات السلوكية والأخلاقية والتعليمية، واستخدامها لأسلوب التوجيه والإرشاد خلال جلسات الإرشاد الفردي والجماعي، وحصص التوجيه والتوعية، فإنها تلاحظ أن الطالبات تستجيب لهذا الأسلوب، وهو أسلوب ناجع وفعال في إكساب طالبات المرحلة الثانوية للخلق القويم

[73] الألباني، صحيح سنن أبي داود، رقم الحديث: 466، ص 97.

والسلوك المرغوب والمقبول اجتماعياً. ومع ذلك تبقى هناك بعض الحالات القليلة جداً، والتي لا تستجيب مع هذا الأسلوب، ويفيد معها أسلوب التهديد بالعقاب عن طريق التحويل للإدارة المدرسية، أو طلب حضور ولي الأمر للمدرسة. ولكن لا يمكن بتاتاً استخدام أسلوب العقاب البدني في المرحلة الثانوية، لأنه لا يناسب البالغين.

وبما أنه لا يمكن تخيل حدوث النمو الأخلاقي بمحض الصدفة، بل انه يحتاج إلى جهود وأساليب مدروسة، ويتطلب تخطيطاً دقيقاً للمواقف التي تتضمن التعاون والضبط الذاتي، ونمو روح الجماعة. وعليه يحبذ إشراك الطلاب في مشروعات خدمة البيئة لتنمية الشعور بتحمل المسئولية وتقدير الصالح العالم وحمايته، ففي مرحلة المراهقة تنمو النزعات المثالية لاسيما النزعة نحو إصلاح العالم، ونحو البذل والتضحية الذاتية، وينبغي توجيه هذه المثالية نحو السلوك الخلقي الايجابي (العيسوي، 1987:170).

ويرى محمد (2004: 82) أن أهم مشكلة للتربية الأخلاقية في المدرسة هي مشكلة العلاقة بين المعرفة والسلوك، فإن المدرسة يجب أن تنقل الأخلاق إلى داخلها. بمعنى أن التربية الأخلاقية لا يمكن أن تقتصر على مجرد تعليم الحكمة، بل إن المتعلمين يجب أن تتاح لهم العديد من الفرص لكي يعتادوا المثل الأخلاقية.

ولعل أكبر فشل منيت به التربية ومني به المعلمون كان فشلهم في ميدان التربية الأخلاقية، لأنها أمر لا ينفع فيه القول ولكن العمل، وهيهات أن يأتي عمل من كلام. وإنما ينقلب الفشل إلى نجاح يوم ينقلب المعلم فيه من معلم إلى قائد ورائد، وتكون القيادة بالتصرف بقدوة ومناقشة القيم المتعارضة والاختيار من بينها لأحسن ما يواجه به المواقف. ولا أخلاق بلا حرية اختيار بين عدد من أنماط السلوك، يرفض الإنسان بعضها بمحض إرادته، ويختار بعضها الآخر مضحياً بشيء من اللذة أو النفع الذاتي أو المصلحة السريعة في سبيل لذة ونفع ومصلحة أدوم وأبقى. ويكون تفكير المعلم وسلوكه ووزنه للنتائج أي قدوته هي الدرس الأخلاقي الذي يعطيه لتلاميذه عن طريق القيادة والتوجيه لا عن طريق الكلام(حافظ، 2000 : 218).

ويعتبر المعلم قدوة ونموذجاً للسلوك الأخلاقي، فهو قدوة اجتماعية وخلقية للطلاب، ويجب على المعلم أن يكون على وعي تام بمدى تأثيره النفسي والعاطفي على الطلاب، وعليه أن يثير في طلابه السعي وراء القيم والمثل الأخلاقية وأن يكون أمامهم نموذجاً للكمال الأخلاقي.

وبهذا يتضح أهمية مراعاة اختيار المعلمين في المؤسسات التعليمية، كونهم يشكلون قدوة لطلابهم الذين يأخذون عنهم كثيراً من الصفات، ويمتصون منهم كثيراً من سماتهم بالمحاكاة والتقليد، وذلك من خلال محبتهم وإعجابهم وتقديرهم لهم ونظرتهم لهم على أساس أنهم يمثلون صورة الكمال في كل شيء .

ويقول أبو اسحاق الجبنياتي : (لا تعلموا أولادكم إلا عند رجل حسن الدين، لأن دين الصبي على دين معلمه) (الكمالي، 2003 :69).

وقد أكدت السنة النبوية على خطورة دور المؤسسات التعليمية ودور العلماء والمربين، فقال رسول الله r : " **هلاك أمتي عالم فاجر وعابد جاهل، وشر الشر شرار العلماء، وخير الخير خيار العلماء**"[74].

وقد حذر المربون من أن تخالف أقوال المعلم أفعاله، وذلك لسببين جوهريين: الأول: إن أقوال المعلم إذا خالفت أفعاله، فإنها تفقد أثرها في الطالب. والسبب الثاني: إن أقوال المعلم إذا خالفت أفعاله، يكون لها عكس التأثير الذي توخاه المعلم. ولقد فضل المربون العرب طريقة الزجر بالتعريض على التصريح في التربية الأخلاقية، وهو أن يزجر المعلم بطريقة التلميح الخفي غير المباشر السلوك المكروه لأحد طلبته، فلا يصرح له بذلك مباشرة، بل يعرض إليه في سياق كلامه مع الطلبة جميعاً كاشفاً عن وجه المذمة في السلوك المكروه، فتحصل بذلك الفائدة المنشودة (الشربجي، 1993 :259).

ويفضل عند استخدام أسلوب التأنيب والتوبيخ في تقويم سلوك المتعلمين الإقلال من الكلام وتجنب وصفهم بأنهم غير مؤدبين، أو غير منضبطين بصورة متكررة، والبعد عن الكلام الجارح (أبو دف، 2006: 43).

وقد أوصى الغزالي المعلم بأن " يزجر المتعلم على سوء الأخلاق بطريقة التعريض ما أمكن ولا يصرح، فإن التصريح يهتك حجاب الهيبة ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف، ويهيج الحرص على الإصرار" (أبو دف، 2006: 43).

ويمكن للمعلم أن يساعد الطلبة على تطوير قدرات تفكيرهم الأخلاقي، من خلال المناقشات الصفية التي تعالج موضوعات أخلاقية، حيث يرى كولبرج أن أفضل طريقة لاستثارة التفكير الأخلاقي هي تعريض الطلبة لمناقشة المعضلات الأخلاقية. والمعضلة الأخلاقية هي عبارة عن موقف يتضمن مشكلة تتصارع فيها قيمتان، يطلب من الطلبة اختيار أحدهما على أن يذكروا سبب هذا الاختيار، وحتى تكون المشكلة (المعضلة الأخلاقية) فاعلة في التأثير يشترط الجلاد (2005 : 192-193) فيها أن :

- ترتبط بأعمال أخرى في الصف فلا تعرض كموضوع منفصل.
- تكون سهلة ما أمكن.
- مناسبة لمستوى الطلبة العمري.
- مفتوحة النهاية بدون إجابة واضحة أو وحيدة، لأن الهدف هو استثارة تفكير الطلبة.

[74] كتاب طبقات الشافعية الكبرى ، الرقم : 289/6 .

والمعضلات الأخلاقية يمكن استخلاصها من المواقف الصفية الفعلية، أو من المحتويات الدراسية أو من واقع المجتمع .

وتسهم المقررات الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية في تطوير النمو الأخلاقي للطلبة، حيث يرى الاستانبولي (1985 :72) أن تدريس التاريخ الإسلامي والوطني للأطفال له دور هام في التكوين الأخلاقي، فتاريخنا مفعم بالمبادئ الأخلاقية والتضحيات التي لا مثيل لها في تاريخ الآخرين، والتي من شانها إعطاء القدوة الصالحة لهم في مكارم الأخلاق.

وتعتبر فهد (2008 : 85-86) أن النشاط الحر المناسب والهادف له دور هام في إشباع حاجة المتعلم إلى القبول، والتقدير، والإحساس بالمسئولية نحو الآخرين، والانتماء إلى الجماعات، كما تكسبه المهارات الاجتماعية ومعايير السلوك القويم. وترى أنه إذا احتوى المنهج المدرسي على منهج خاص بالتربية الأخلاقية، فان ذلك سيساعد في التقليل أو تعديل وإنقاذ الأطفال من اكتساب السلوك السيئ المتمثل في الكذب، والسرقة، والتخريب المتعمد لممتلكات الغير، وعدم الاهتمام براحة الآخرين، واستخدام الألفاظ الجارحة والاعتداء على الآخرين، لا سيما بين سن (7-11) سنة، والتي يكتسب فيها الطفل الكثير من السلوكيات، وإذا لم تعالج فإنها تتفاقم في المراحل التالية.

3. دور جماعة الرفاق في التربية الأخلاقية:

وسط الرفاق يعتبر من أشد الأوساط تأثيراً في أخلاق الناشئ وتكوين طباعه وتوجيه سلوكه، واكتسابه للعادات المختلفة، حيث يرتبط الناشئ بأقرانه في هذا الوسط من نفس عمره الزمني والعقلي والنفسي، وتشده إليهم عواطف قوية تبدأ من تحوله الوجداني الطبيعي من أفراد الأسرة إلى أفراد الزمرة في المدرسة والحي والنادي. وقد أكدت السنة النبوية الشريفة على أهمية حسن اختيارهم وانتقائهم. فعن أبر هريرة رضي الله عنه عن النبي r قال : " **المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل**"[75].

إن التواصل مع الأصدقاء يلعب دوراً مهما في التطور الأخلاقي عند الأولاد، فالمشاكل التي تحصل بينهم والحلول المطروحة لها تجعل الأولاد أكثر إدراكا لمشاعر الآخرين ولمفهوم العدالة الاجتماعية (مرهج، 2001: 197).

ولأهمية جماعة الرفاق بالنسبة للطفل يوصي ابن سينا في تربية الولد قائلاً :" وينبغي أن يكون مع الصبي في مكتبه صبية من أولاد الجلة، حسنة آدابهم، مرضية عاداتهم، فإن الصبي عن الصبي ألقن، وهو عنه آخذ وبه آنس" (الحولي، 2003 : 63).

[75] سنن أبي داود، كتاب الأدب (35)، باب (19)، حديث رقم : 4833 ، ص 725 .

وتقوم جماعة الرفاق أو الأقران بدور هام في التربية الأخلاقية ، فهي تؤثر في قيم وعادات واتجاهات مجموعة الرفاق الذين يتقاربون في العمر والميول والرغبات والأهداف، وفيما يلي تحديد لمعالم هذه الدور (ناصر ، 2006: 291):

4. تكوين معايير جديدة وتنمية النقد نحو بعض المعايير الاجتماعية السائدة للسلوك.
5. إتاحة الفرصة للفرد للتدريب والتجريب على أنواع السلوك المختلفة.
6. إتاحة الفرصة لتقليد الكبار والاقتداء بهم في جو يتسم بالسماحة.
7. إتاحة الفرصة لأداء السلوك بعيداً عن رقابة الكبار واعتماد الرقابة الذاتية.
8. إتاحة الفرصة لتحمل المسئولية الاجتماعية والتبعية الأخلاقية.
9. تعديل السلوك المنحرف لدى أعضاء الجماعة.
10. ملء الفجوات والثغرات التي تتركها الأسرة والمدرسة في معرفة الطفل.
11. تقديم المثل الأعلى والنموذج المثالي وفرص جديدة للتقليد من قبل أفراد الجماعة.

4. دور المساجد وأماكن العبادة

يتضح دور المسجد في تعليم الفرد والجماعة التعاليم الدينية التي تحث على مكارم الأخلاق بما يضمن السعادة للفرد والمجتمع. إن المسجد يربي الإنسان المؤمن على التحلي والتمسك بالقيم الأخلاقية والآداب الحميدة.

وتعد التربية الدينية من أمثل وأفضل الوسائل التي تساعد على تربية الأخلاق، ولها دور هام في تقويم الأخلاق وتهذيب السلوك، وذلك لما للدين من تأثير على النفوس، وسلطان على القلوب يوقظ حواس الخير ويوجه إلى المكارم (عقلة، 1986 : 127).

وقد أثبتت الدراسات أن للخبرة الدينية أثراً كبيراً على السلوك الخلقي للأطفال، فقد وجد هارتشون وماي Harchun and Mai أن مقدار الغش يقل بارتياد الكنيسة ، كما وجدا أن الأطفال الذين يرتادون الكنيسة يحصلون على درجات أعلى في اختبار مساعدة الغير (العيسوي، 1987: 168).

وترى الباحثة أن التنشئة الدينية جزء لا يتجزأ من التنشئة الأخلاقية، حيث يستمد المجتمع قيمه الأخلاقية من التعاليم الدينية التي تشكل قواعد للسلوك والمعاملات بين أفراد المجتمع.

ويعدد (ناصر ، 2006 : 288-289) أهم الأدوار التي يقوم بها المسجد في التربية الأخلاقية، كما يلي:

- إعداد الفرد بإطار سلوكي معياري قائم على الخير.
- غرس الاتجاهات القائمة على حب الخير وكره الشر والابتعاد عنه في القول والعمل.

- إكساب الأفراد اتجاهات وعادات وقيم اجتماعية وتعاونية سليمة من خلال الخطب والمواعظ والدروس في المسجد.
- تنمية الضمير عند الفرد والجماعة ويمثل ذلك المراقبة والالتزام الداخلي لسلوك الفرد.
- توحيد السلوك الاجتماعي والتقريب بين مختلف الطبقات مما يؤدي إلى تواضع الطبقة الاجتماعية العليا وشعور الغني بالمسئولية تجاه الفقير والمساواة بين الجميع.

ومع ذلك ، فإن إكساب الشباب القيم الأخلاقية عن طريق المسجد لن يتأتى إلا إذا أحسن الأئمة والخطباء والدعاة خطبة الجمعة، وتنوعت موضوعاتها، وجعلها حية تناقش الأمور الدينية والقضايا الفقهية، وأن تتناول سيرة الرسول r والصحابة كقدوة يقتدي بها الشباب، كما تتناول مشكلات وقضايا العصر وعلاقتها بالدين ورأي الدين فيها (رزق،2002: 130).

وعلى المساجد أيضاً أن تهتم بمعالجة السلوكيات السلبية المنحرفة في المجتمع من خلال بيان أسبابها وأضرارها، واقتراح وسائل علاجية لها وذلك بأسلوب علمي مقنع، وهذا يتطلب من العلماء والخطباء أن يعايشوا واقع المجتمع ويرصدوا ما فيه من تغيرات فكرية وسلوكية. وكذلك العمل على تنبيه المسلمين إلى خطورة الغزو الثقافي لبلادهم وتعريفهم بأهدافه وأدواته ومخاطره، واقتراح وسائل عملية لمواجهة ذلك (أبو دف، 2002 : 180).

4. دور وسائل الإعلام:

يعتبر عصرنا الحالي هو عصر الإعلام بسبب تأثيره الكبير وتقدم تقنياته، وأصبح الإعلام بوسائله المختلفة أداة هامة في تشكيل السلوك، بل قد يفوق في تأثيره البيت والمدرسة.

ويساهم الإعلام في تثبيت قيم المجتمع والمحافظة عليه، حين تعمل وسائله على مواجهة الإعلام المضاد الذي يستهدف قيم المجتمع. وقد يعمل الإعلام على نقل تيارات وأفكار من الخارج قد لا تتلاءم مع ثقافة وقيم المجتمع، ومن ثم تخلق تناقضاً لدى الشباب، مما يزعزع قيم المجتمع ويضلل أفراده، ولذا يعتبر البعض المؤسسات الإعلامية في بعض الأحيان إحدى العوامل المؤدية إلى إضعاف السياق القيمي للمجتمع (رزق،2002: 137).

ويعتبر التلفزيون من أكثر وسائل الإعلام تأثيراً في المشاهد وأكثر قدرة على جذب الانتباه لتنوع البرامج والمحطات، وله دور في تنمية الحس الأخلاقي إذا تم استخدامه بطريقة تربوية هادفة ويشير ناصر (2006: 296-297) إلى دور الإعلام في التربية الأخلاقية يظهر في عرض:

- البرامج والندوات الثقافية والتربوية.
- المسلسلات والأفلام الهادفة والتي تعرض نماذج حية من التصرفات والمواقف الأخلاقية.
- طرح بعض المشكلات الأخلاقية ومعالجتها من قبل متخصصين.

§ تقديم برامج إخبارية ووثائقية تجعل المشاهد أكثر تمسكاً بثقافة مجتمعه، وتعزز من انتمائه لوطنه وأمته وعقيدته.

ومن هذا المنطلق يجب أن تتضافر جميع المؤسسات الإعلامية على الاهتمام بالموضوعات المتصلة بالدين والأخلاق، وترغيب الأفراد بها وحملهم عليها من خلال مناقشة المشكلات الأخلاقية، واستخدام أسلوب القصص وعرض نماذج صالحة حتى تكون قدوة للأفراد.

وبناء على ما سبق يتضح مدى أهمية المؤسسات الاجتماعية المختلفة في التربية الأخلاقية لأفراد المجتمع، والتي تهدف إلى حفظ المجتمع من المظاهر السلوكية الفاسدة، مما يجعله مجتمعاً قوياً تسوده قيم الحق والفضيلة والإحسان، وتحارب فيه قيم الشر والفساد، وهو ما يجعل النمو الأخلاقي الهدف الأسمى للعملية التربوية كلها. فالعملية التربوية في أساسها عملية أخلاقية لأنها تتعامل مع الإنسان ككل: جسداً وروحاً ونفساً وعقلاً، بحيث تضمن له أفضل استثمار لقدراته وإمكاناته. وحيث أن الأخلاق الحسنة لا تؤسس في المجتمع بالتعاليم المرسلة، أو الأوامر والنواهي المجردة، بل تحتاج إلى تربية طويلة، وتتطلب تعهداً مستمراً، ولن تصلح تربية إلا إذا اعتمدت على الأسوة الحسنة. ومما يزيد من أهمية المحافظة على التربية الأخلاقية ما يشهده المجتمع البشري اليوم من تحول إلى قرية صغيرة، حيث لا حواجز تحول دون امتزاج الثقافات وتداخلها بكل عناصرها الايجابية والسلبية، إضافة إلى تعدد وسائل الاتصال والتكنولوجيا ونقلها للخبيث والطيب، والمفيد والضار، الأمر الذي يؤدي إلى تسرب سلوكيات هدامة تؤثر على بناء المجتمع الأخلاقي.

آثار العولمة على التربية الأخلاقية :

لقد جعلت العولمة من العالم قرية صغيرة بسبب التقدم الهائل في تكنولوجيا الاتصالات، الأمر الذي لم يترك معه حدود وحواجز بين الثقافات، وأصبحت مجتمعاتنا تعاني من الغزو الثقافي، وما يحمله من مخاطر على الأجيال، وخصوصاً على الجانب الأخلاقي لديهم.

وتعرف عولمة الثقافة بأنها نفي الآخر وإحلال الاختراق الثقافي ، ولهذا تعرف ثقافة العولمة بأنها ثقافة الاختراق. وتستغل العولمة وسائل الاتصال الحديثة مثل الفضائيات والانترنت في إحداث عملية الاختراق. ويبرز خطر العولمة بشكل كبير في المجال الثقافي، فالدول الغربية التي تمتلك وسائل الاتصال القوية وتهيمن على القنوات الفضائية والانترنت لها تأثير على القيم الأخلاقية. فهذا الفيض الثقافي الذي ينطلق ويتدفق ليجتاح كل بلدان العالم الثالث على شكل صور وكلمات وقيم أخلاقية وقواعد قانونية ومصطلحات سياسية وغيرها عبر الإذاعات والتلفزيونات ، والأفلام، والكتب، واسطوانات الفيديو، وأطباق الاستقبال الفضائية، حيث تسيطر الولايات المتحدة على 65% من تدفق هذه المعلومات. هذا الفيض من المعلومات يشكل لدى المستقبلين أنواع سلوكهم،

عقلياتهم، مناهج تعليمهم، أنماط حياتهم. وقد تمت دراسات ميدانية في مجال تأثير الأقمار الصناعية على القيم الثقافية ومنها القيم الأخلاقية والدينية على عدد من بلدان العالم الإسلامي: السعودية، واليمن، والأردن ومصر وتونس، دلت النتائج على أن التأثير على الجوانب الأخلاقية يأتي في الدرجة الأولى مثل الترويج للإباحية والاختلاط (العيد، 2005: 88- 89).

ويرى عالم الاجتماع الفرنسي لاندرس Lunders أن الأفلام التي تتعارض مع قيم وأخلاقيات المجتمع أدت إلى إفساد الشباب وأنها السبب المباشر إلى انحرافهم . كما ترى العديد من الدراسات أن العوامل الثقافية والمتمثلة في الأفلام لها تأثير سلبي على تفكير الشباب وعلى التكوين الخلقي للمراهقين، مما يساعد على انحرافهم وخاصة أولئك الذين لم ينالوا قسطاً وافرا من التربية الفكرية (الكحلوت ، 2004 : 48).

وقد توفرت للعولمة جملة من المقومات ساعدت على انتشار أفكارها، ووصولها إلى مجتمعات العالم أجمع بغض النظر عن مدى اتساق قيمها وأفكارها مع طبائع تلك المجتمعات ومنطلقاتها وغاياتها، مما جعلها تمثل تحدياً حقيقياً للقطاع العريض من الناس والشعوب بمختلف فئاتهم العمرية، كما أصبحت تمثل خطراً على تشكيل الوعي و صياغة الشخصية من الناحية الثقافية العامة باعتبارها إطاراً للأخلاق وطريقة للتفكير. ومن أهم تلك المقومات التي لها الأثر الأخطر على التربية الأخلاقية: شبــكة الإنترنت، حيث أن الطبيعة البنيوية لهذه الشبكة ونظم معلوماتها وما تشهده على مدار الساعة من إضـــافة مـــواقع وتغيرات في نظم الاتصال، وابتكار طرق التسريب في إطار مؤسسات مشبوهة تحرص على نفاذ تلك المواقع إلى النشء المسلم يضاعف خطر تلك الشبكة على الجانب الأخلاقي رغم ما تقدمه على مسار الفوائد العلمية (العامر، 2006، موقع العجمان).

وانعكس الغزو الثقافي أيضاً على الهوايات والأنشطة غير المدرسية التي تراجعت سلباً في السنوات الأخيرة، مع اجتياح الصناعات الاستهلاكية مجالات الطفولة والألعاب والتسلية، التي اختزلت كثيراً من حرية القدرات الذهنية والجسدية للطفل، وجاء التحول اللامسئول في برامج الأطفال وأفلام الكارتون (المتحركة) العابرة للقارات والثقافات، لتقتل قدرات الخيال والخير والجمال والبراءة لدى الأطفال، لصالح الخيال التقني الممثل بالسوبرمان وغيره. وفئة شباب اليوم على أعتاب العشرينات، هم من خريجي ثقافة الأطفال الأمريكية، وهو ما يجعلهم يختلفون عن سابقيهم في خصائص سلوكية وذهنية ونزعات مادية، وهم ضحايا أزمة الهوية جراء ارتباطهم ببيئات ثقافية مختلفة بنيوياً عن بيئة الغرب التي أنتجت تلك البرامج. وما نشهده اليوم على صعيد المظاهر وقصات الشعور واللحى والثياب وأنماط السلوك، يوضح حجم القلق الاجتماعي لدى الأجيال الراهنة(العبيدي، 2006، موقع عرب).

وقد ساهم التخلف العلمي في مجتمعاتنا العربية والإسلامية، والذي صحب فترة الاستعمار والضربات العنيفة التي وجهت إليهم من أعدائهم، والتي لا يزالون يعانون من آثارها، ساهم في إضعاف مقاومتهم للغزو الثقافي، بل وجعل الكثير من أبناء العرب والمسلمين ينظرون للغرب نظرة المبهور والمقلد لكل شيء لديهم، بغثه وسمينه، واحتقار كل ما يتعلق ببلادهم وحضارتهم ومعتقداتهم.

وإذا غابت الأخلاق أو تضاربت، فإن الإنسان يغترب عن ذاته وعن مجتمعه، ويفقد دوافعه للعمل، ويقل إنتاجه ويضطرب، وسرعان ما يحدث الصراع القيمي والاجتماعي الذي يدفع بالتنظيم الاجتماعي إلى التفكك والانهيار(فهد، 2008 : 20).

ويذكر سليمان العيد (2005: 76) بعضاً من الآثار السلبية للعولمة على التربية الأخلاقية، أبرزها:

- الحد من سيطرة الرقابة الأخلاقية على الناشئة.
- سيطرة أخلاق الأقوياء على الضعفاء ولو كانت أخلاق فاسدة.
- ذوبان الخصوصية الأخلاقية للأمم والشعوب.

ويلاحظ أن الاستئثار والأنانية من أبرز ملامح عصر العولمة، التي قلصت مساحة المعيار الأخلاقي، فالاهتمام الأكبر يذهب اليوم إلى ما يحصل عليه الفرد من مكاسب ويجنيه من فوائد، دون أي اعتبار لما ينعكس على الآخرين من أضرار مقابلة، أو مدى أحقيته وشرعية ما يكسبه. بمعنى آخر، أن التفكير بالانعكاسات الاجتماعية أو الآثار الأخلاقية للممارسات اليومية لم يعد شاغلاً لدى الكثيرين.

ويرى (العبيدي، 2006، موقع عرب) أن زمن البطولة الفردية والمآثر الاجتماعية والذكرى الطيبة قد أدبر، وظهرت أنماط وقيم جديدة أكثر نفاقاً ورياء مما يحتمله التأويل اللغوي للمفردة. وهو جزء من مفهوم رأسمالي، يترجم قلق الشخصية في ظل انعدام ضمانات اجتماعية وبيئية، تجعل الهروب إلى المادة والمستقبل أقصر الطرق لمراوغة الاضطراب، والإيغال في الفعل طريقاً لإسكات الضمير. وأصبح نمط هذه العصر الكسب السريع أولاً وليس الكسب الشريف، الكسب السهل وليس المبدأ الأخلاقي. وأسفر ذلك عن تجاذبات وتصادمات، وكشف عن العجز عن تحقيق الانسجام بين القيم الأصيلة، وقيم مادية كاسحة تسحق من لا يتماشى معها. وضمن هذا المنظور، ينقسم المجتمع إلى تيارين أو قسمين. التيار المنساق مع الموجة، والتيار العقلاني المحافظ على القيم، والمدرك لسرعة انحلال القيم السريعة الطارئة وآثارها الكارثية المدمرة.

ويشير أبو دف (2006:178-181) إلى أن واقع المسلمين في بلداننا العربية والإسلامية شهد تغيرات سلبية أبعدت المسلمين عن جوهر تعاليم دينهم، وأخلاقه السامية، ويرى أبو دف

(2006: 178- 181) أن من أبرز الأسباب التي أدت إلى التغيرات السلبية في واقع المسلمين المعاصر تبدو في الآتي:

- حب الدنيا وإتباع الشهوات، حيث انشغل المسلمون في حب الدنيا والحرص على متاعها، وبلغ حب الدنيا فيهم مبلغه حتى طغى على حب الدين وأفسده.
- ضعف عقيدة الولاء عند المسلمين، وقد تجسد ذلك في إخلاص الحكام لأعداء الإسلام والعمل على تحقيق أهدافهم، وعندما انهار مفهوم الولاء في نفوس المسلمين أصبحوا جاهلين بواجباتهم تجاد دينهم وأمتهم.
- التبعية لليهود والنصارى وتقليدهم، فقد ظهرت طائفة من أبناء المسلمين لا يفكرون إلا بعقول غربية ولا يبصرون إلا بعيون غربية، ولا يسلكون إلا الطرق التي مهدها لهم الغرب. والمسلمون مفتتون بالثقافة الغربية ومناهجها وتابعين لها في الكثير من العادات والنظم السياسية والاجتماعية والتعليمية.
- انحطاط التعليم وفساد التربية، حيث لا تنطلق مناهج التعليم في غالبية الدول الإسلامية من منطلقات إسلامية، كما أن الأخذ بمناهج الغرب التعليمية في بلاد المسلمين أدى إلى تخبط وتمزق في المجتمعات الإسلامية، وازدياد نوازع الشر وإعاقة النمو الروحي والأخلاقي.

ولا تقف العولمة عند الجوانب الاجتماعية والفكرية، فيسعى التوجه السياسي للعولمة إلى تحقيق ما يسمى ب " الحرية " ، ومعنى ذلك هناك الكثير من السلوك المنحرف يعتبر في تلك النظم أمراً طبيعياً لا يعاب عليه، كالعلاقات الجنسية المحرمة، والشذوذ الجنسي " المثلية الجنسية" الذي أصبح معترفاً به في تلك المجتمعات الغربية، وغير ذلك من الانحرافات الأخلاقية التي ترفضها الفطر السليمة فضلاً عن الدين القويم (العيد ، 2005: 78).

كما نجد أن التوجه الاقتصادي للعولمة قائم على اقتصاد الربا والحروب وتجارة المخدرات، وهو اتجاه ينحرف بالتربية الأخلاقية للمجتمعات والشعوب، وكل ما يعنيه هو الكسب بغض النظر عن الوسيلة. وفي المقابل فإن الاقتصاد الإسلامي يربي الأمة على جملة من الأخلاق الفاضلة، أهمها التكامل الاجتماعي، والتآلف والمحبة بين الطبقات المختلفة، وكذلك على حب المساعدة.

وترى الباحثة أن العولمة تشكل خطراً كبيراً على المنظومة الأخلاقية، ولحماية أبناءنا من هذا الخطر يقع على الأسرة الدور الأكبر في متابعة الأبناء، ومناقشتهم فيما يتلقونه وما يعترضهم في مجريات الحياة العصرية، وربطهم بعقيدتهم ومتابعة سلوكهم وتعديله. كما ينبغي على الوالدين توجيه أبناءهم إلى الصحبة الخيرة، وحثهم على الصلاة منذ الصغر وعلى حضور الندوات الدينية، وأن يكون الوالدين القدوة الحسنة فيما يقولوه ويفعلوه، وكذلك قدوة في الاستخدام الأمثل لوسائل الإعلام والاتصال، من التلفاز والانترنت، والجوال، وغيرها، فوسائل التكنولوجيا

والاتصال سلاح ذو حدين، يمكن الاستفادة من فوائدها وما تقدمه من خير، وتجنب شرورها وما تبثه من سموم ومنكرات أخلاقية، ويمكن للوالدين أن يكونا قدوة لأبنائهم في ذلك.

تعقيب الباحثة على التفكير الأخلاقي:

ترى الباحثة أن مجال العناية بنمو التفكير الأخلاقي لم يأخذ حقه من قبل المسئولين والمعنيين في شؤون التربية والتعليم والتخطيط في مجتمعنا، رغم أهميته العظمى لبلوغ الشخصية السوية، وبلوغ المواطن الصالح الذي هو هدف عملية التربية لأي مجتمع.

وترى الباحثة أن التفكير الأخلاقي يتطور في خط تصاعدي من مرحلة أدنى إلى مرحلة أعلى كما جاء في نظريات كل من كولبرج، وبياجيه، وديمون، ونورمان بل، ونانسي ايزنبرج، وإميل دوركايم، وبك وهافجهرست، وأن النمو المعرفي والتفاعل الاجتماعي ضروري للنمو الأخلاقي.

وترى الباحثة أن التربية الأخلاقية ضرورية للنمو الأخلاقي، ويقع على الأسرة والمدرسة دور كبير في هذا المضمار. وتحتاج عملية التربية الأخلاقية إلى إعداد المعلمين وتدريبهم على كيفية تحفيز النمو الأخلاقي لطلابهم من خلال إتاحة الفرص لذلك، وعلى أن يكونوا هم أنفسهم قدوة لطلابهم في معاملاتهم وسلوكهم الأخلاقي.

كما ترى الباحثة أن استناد التربية الأخلاقية على الدين يسهم بشكل كبير في غرس الأخلاق وتدعيمها في سلوك الناشئة ومعاملاتهم. ففي الإسلام يعتبر التزام المسلم بالأخلاق نابع من الإيمان بالله وطاعته في أوامره ونواهيه، وابتغاء رضوانه، وثمة إجماع على أن الدين والأخلاق وجهان لعملة واحدة، وأن التربية الدينية جزء لا يتجزأ من التربية الأخلاقية، بل إن الدين هو روح التربية الأخلاقية وقوتها المحركة، حيث يستمد المجتمع قيمه الأخلاقية وقواعد تنظيم السلوك من التعاليم الدينية التي تلعب دوراً أكثر فعالية في الالتزام الشخصي من القوانين الوضعية.

وتشير الباحثة إلى أن علماء المسلمين كالغزالي وابن مسكويه قد سبقوا علماء النفس المعاصرين من السلوكيين وغيرهم، في معالجة الخلق السيئ والسلوك السلبي من خلال التخلية والتحلية، بمعنى إبدال السلوك السيئ بالسلوك الحسن، والتدريب والمجاهدة في ممارسته حتى يصبح عادة، ويترسخ في سلوك الفرد. كما سبقوهم في الإشارة إلى أن الخلق ينمو كما بقية جوانب النمو الإنساني، وأنه يخضع لمبدأ الفروق الفردية، فالأفراد متفاوتون في اكتساب الأخلاق.

ثانيا: المبحث الثاني

المسئولية الاجتماعية Social Responsibility

إن إحساس أفراد المجتمع بمسئولياتهم نحو أنفسهم ونحو مجتمعهم ركن أساسي وهام في الحياة، وبدونه تصبح الحياة فوضى وتشيع شريعة الغاب، حيث يأكل القوي الضعيف، وينعدم التعاون، وتغلب الأنانية والفردية. فالإحساس بالمسئولية الاجتماعية يصقله الشعور بالواجب، ويؤدي إلى الالتزام بالمعايير والقواعد الإنسانية التي تقود إلى وحدة المجتمع وتآلف أفراده.

إن المسئولية بمعناها العام تعني إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال وباستعداده لتحمل نتائج هذه الأفعال، فهي القدرة على أن يلزم الفرد نفسه أولاً، والقدرة على أن يفي بعد ذلك بالتزاماته بواسطة جهوده الخاصة وبإرادته الحرة. وتقوم المسئولية على الحرية، ولا يكلف بها مجنون ، وتسقط عن صاحب الإرادة المسلوبة (رزق، 2002 : 93).

ويعرف عقلة (1986: 111 -112) المسئولية بأنها : " هي إقرار المرء بما يصدر عنه من أفعال واستعداده لتحمل نتائج التزاماته وقراراته واختياراته العملية من الناحية الايجابية والسلبية أمام الله وأمام ضميره وأمام المجتمع". ومن مميزات المسئولية الشمول لكل الناس والأعمال، وأنها تقوم على الحرية، وتفترض العقل السليم، وتقوم على المعرفة.

أنواع المسئولية:

ميزت الغزالي(2000 : 518) بين أنواع المسئولية كما يلي:

- **المسئولية القانونية** والتي تعني مراعاة القانون والبعد عما يجرمه.
- **المسئولية الاجتماعية** وتعني مراعاة حقوق الآخرين والمحافظة عليها وعدم الإضرار بها ، بما في ذلك إزالة الشوكة من الطريق ، وحقوق الجار وحقوق الوالدين والأقارب والأرحام.
- **المسئولية الأخلاقية** تعني مراعاة مكارم الأخلاق مع الناس وأقلها طلاقة الوجه والكلمة الطيبة.
- **المسئولية الشرعية** وتعني حدود الله ، أوامره ونواهيه، أداء الواجبات والبعد عن المحرمات، وهي مسئولية واجبة.

والمسئولية الشرعية ميزان السلوك الإنساني، فحين يكون الدافع داخلي، وهو ما نسميه الإخلاص ومراقبة الله وتقواه، يكون تحمل المسئولية في أرقي صورها، وقد حرص الإسلام على أن يكون أبناءه على هذه الصورة الراقية (الغزالي، 2000 :519).

وفي تعاليم الإسلام وتوجيهاته الكثير من المبادئ الداعية إلي الإحساس بالمسئولية نحو الشخص والمجتمع بل والكون بأكمله. وتشير الكثير من الآيات والأحاديث إلى ضرورة نهوض الأفراد بمسئولياتهم تجاه مختلف جوانب الحياة قال تعالى: { **وَقِفُوهُمْ إِنَّهُم مَّسْئُولُونَ** } (سورة الصافات:آية 24)، وقال تعالى:{ **وَلاَ تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولـــئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْؤُولاً** } (سورة الإسراء، آية: 36).

وقال رسول الله r : (**ألا كلكم راع ، وكل راع مسئول عن رعيته، فالإمام الذي على الناس راع وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع عن أهل بيته وهو مسئول عن رعيته، والمرأة راعية عن أهل بيت زوجها وولده، وهي مسئولة عنهم، وعبد الرجل راع عن مال سيده ، وهو مسئول عنه، ألا كلكم مسئول عن رعيته**)[76].

والمسئولية الاجتماعية هي جزء من المسئولية بصفة عامة، فالفرد مسئول عن نفسه وعن الجماعة، والجماعة مسئولة عن نفسها وأهدافها، وعن أعضائها كأفراد في جميع الأمور والأحوال، والمسئولية الاجتماعية ضرورية للمصلحة العامة، وفي ضوئها تتحقق الوحدة وتتماسك الجماعة، وينعم المجتمع بالسلام. فالمسئولية الاجتماعية تفرض التعاون، والالتزام، والتضامن والاحترام، والحب، والديمقراطية في المعاملة، والمشاركة الجادة.

كما يرتبط مفهوم المسئولية ويتداخل مع عدد من المفاهيم منها: الحقوق والواجبات، والهوية والمواطنة، الأخلاق والقيم، والإدراك الاجتماعي، والضمير الفردي والاجتماعي. ويمكن الافتراض أن المسئولية الاجتماعية مرتبطة بالنمو الأخلاقي والثقة بالنفس والوعي الاجتماعي والإحساس بالهوية الاجتماعية، وبالتعليم والوعي وبادراك هدف الإنسان من الحياة (الحارثي، 1995: 99).

وتختلف المسئولية الاجتماعية عن المسئولية القانونية، فالمسئولية القانونية تعبير عن المسئولية أمام الجماعة، بينما المسئولية الاجتماعية فهي مسئولية الفرد أمام الذات وهي تعبير عن درجة الفهم والاهتمام والمشاركة للجماعة، وتنمو تدريجياً عن طريق التربية والتطبيع الاجتماعي في داخل الفرد (عثمان،1986: 273).

وتلعب المسئولية الاجتماعية دوراً هاماً في استقرار الحياة للأفراد والمجتمعات، حيث تعمل على صيانة نظم المجتمع، وتحفظ قوانينه وحدوده من الاعتداء، ويقوم كل فرد بواجبه ومسئوليته نحو نفسه ونحو مجتمعه، ويعمل ما عليه في سبيل النهوض بأمانته الملقاة على عاتقه. حيث أن الفرد بالنسبة للمجتمع كالخلية بالنسبة للبدن، فكما أن البدن لا يكون سليماً إلا إذا سلمت جميع خلاياه

---

[76] الألباني، كتاب تخريج أحاديث الفقر وكيف عالجها الإسلام، ط 1 ، سنة (1984)، حديث رقم: 93، ص 64 .

وقامت بأداء وظائفها المنوطة بها ، فكذلك المجتمع لا يكون سليماً إلا إذا سلم جميع أفراده وقاموا بأداء جميع مسئولياتهم وواجباتهم(نجاتي، 2002 : 291).

وترتبط المسئولية الاجتماعية بفلسفة المجتمع، فالمسئولية الاجتماعية في المجتمع الأمريكي ترتبط بفلسفة ذلك المجتمع والأيدلوجية الصناعية القائمة على الفردية والمصالح الخاصة والمنافسة الحرة. وهنا نجد أن مفهوم المسئولية الاجتماعية في المجتمع الأمريكي والغربي بشكل عام تركز على الجانب المادي على حساب الجوانب النفسية والقيم الإنسانية. أما المسئولية الاجتماعية المستمدة من تعاليم الدين الإسلامي والتي لها الصبغة الإنسانية وتتسم بالشمولية فهي تشمل مسئولية الفرد نحو نفسه، ونحو أسرته، ونحو الجيران، ونحو الوطن، ونحو العالم والكون ، وكذلك الرفق بالحيوان والكائنات الحية (الحارثي، 1995: 98-99).

تعريف المسئولية الاجتماعية :

تعريف المسئولية الاجتماعية لغوياً: " ما يكون به الإنسان مسئولاً ومطالباً عن أمور أو أفعال أتاها " (المنجد في اللغة والإعلام ، 1992: 316).

وأما تعريف المسئولية الاجتماعية اصطلاحياً :

تعددت تعريفات المسئولية الاجتماعية، واختلفت باختلاف وجهات نظر واضعيها واختلاف تخصصاتهم، حيث يعرفها قاموس الفلسفة وعلم النفس بأنها : " وعي الفرد المرتبط بأساس معرفي بضرورة سلوكه تطوعيا نحو الجماعة وله تأثير في تحديد مجرى الأحداث التالي".

ويعرفها معجم العلوم الاجتماعية على أنها " تبعة أمر ولها شروط وواجبات ويتضمن مفهوم المسئولية الاجتماعية الحقوق والواجبات" (أحمد، 1999 : 250-251).

كما تعد المسئولية الاجتماعية تعبيراً عن المسئولية الأخلاقية في صورتها الإجرائية، فالمسئولية الاجتماعية هي المسئولية الفردية عن الجماعة، مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، أي أنها مسئولية ذاتية ومسئولية خلقية، مسئولية فيها من الأخلاقية المراقبة الداخلية والمحاسبة الذاتية، كما أن فيها من الأخلاق ما في الواجب الملزم داخلياً، إلا أنه إلزام داخلي خاص بأفعال ذات طبيعة اجتماعية (رزق، 2002: 93-95).

ويعرف محمد بيصار المسئولية الاجتماعية بأنها " التزام الفرد بقوانين المجتمع الذي يعيش فيه وبتقاليده ونظمه سواء كانت وضعية أو أدبية، وتقبله لما ينتج عن مخالفته لها من عقوبات شرعها المجتمع للخارجين على نظمه أو تقاليده أو آدابه". ويعرفها مغاوري عبد الحميد بأنها " مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو محاولة فهم ومناقشة المشكلات الاجتماعية والسياسية العامة والتعاون مع الزملاء والتشاور معهم واحترام آرائهم وبذل الجهد في سبيلهم والمحافظة على سمعة الجماعة واحترام الواجبات الاجتماعية". (موسى، 1987: 357).

ويعرفها عبد الرحمن بدوي بأنها " إقرار الفرد بما يصدر عنه من أفعال واستعداده لتحمل نتائجها" ، ويتفق كل من جراسنكل وهندرسون Hendreson و Grassnickle على تعريفها " بأنها سمة من سمات الخلق والميل إلى المحاسبة وتقدير الفرد لقيمته وأهميته والاتصاف بالخلق حتى يكون مسئولاً عن نفسه وأن يتصرف بمسئولية نحو الآخرين(الرميح ، 2004: 63-64) .

ويعرفها حامد زهران بأنها " مسئولية الفرد الذاتية نحو الجماعة أمام نفسه وأمام الجماعة وأمام الله ، وهي الشعور بالواجب والقدرة على تحمله والقيام به " ، ويعرفها إمام حميدة بأنها " استعداد مكتسب لدى الفرد يدفعه للمشاركة مع الآخرين في أي عمل يقومون به والمساهمة في حل المشكلات التي يتعرضون لها أو تقبل الدور الذي أقرته الجماعة له والعمل على المشاركة في تنفيذه" (حميدة : 1996، 21).

ويعرفها ناصر (2006: 195) بأنها " هي التزام المرء نحو الغير ، والإقرار بما يقوم به من أعمال أو أقوال وما يترتب عليها من نتائج".

ويعرفها علي (2001 :9-10) بأنها " مجموع استجابات الفرد على مقياس المسئولية الاجتماعية، تلك الاستجابات النابعة من التزام أخلاقي أمام الذات نحو الجماعة، يعبر عنه من خلال اهتمام الفرد بجماعته مسايرة وتعاطفاً وتوحداً وتعقلاً، ومن خلال فهمه لتاريخ وحاضر ومستقبل الجماعة وللمغزى لأفعاله، كما يتبدى هذا الالتزام في اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها والوصول إلى أهدافها".

ويعرفها شريت (2003: 106) بأنها " مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي تكوين ذاتي خاص نحو الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، والمسئولية الاجتماعية هي مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الطفل في أثناء قيامه بدور محدد نحو نفسه ونحو أسرته ونحو مجتمعه ومعرفته لحقوقه وواجباته من خلال المواقف التي يتعرض لها ".

بينما يعرفها قاسم (2008: 8) على أنها " هي مسئولية الفرد عن نفسه ومسئوليته تجاه أسرته وأصدقائه وتجاه دينه ووطنه من خلال فهمه لدوره في تحقيق أهدافه واهتمامه بالآخرين من خلال علاقاته الايجابية ومشاركته في حل مشكلات المجتمع وتحقيق الأهداف العامة ".

أما فتح الباب (2003: 672) فيعرفها بأنها " تعني تحمل الأعضاء داخل الجماعة المهام الموكلة إليهم من أعمال وخدمات وأنشطة مهنية تساهم في تحقيق الهدف وتنمي المهارة في تحمل الأعباء وتؤكد قيام الفرد بواجبه تجاه الجماعة من خلال إشراف وتوجيه ومتابعة الأخصائي الاجتماعي".

ويعرفها الحارثي (1995: 98) على أنها " إدراك ويقظة الفرد ووعي ضميره وسلوكه للواجب الشخصي."

وترى الباحثة أن جميع التعريفات السابقة تتفق على أن المسئولية الاجتماعية هي التزام ذاتي نحو الجماعة، تشمل الشعور بالواجب والقيام به، كما تشمل الاهتمام بالآخرين والتعاون معهم من أجل مصلحة الجماعة.

عناصر المسئولية الاجتماعية:

حدد سيد أحمد عثمان (1986 : 44-47) عناصر المسئولية الاجتماعية بالآتي:

1- **الاهتمام**: ويقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التي ينتمي إليها الفرد، صغيرة أم كبيرة، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، والخوف من أن تصاب بأي ظرف يؤدي إلى إضعافها أو تفككها.

2- **الفهم**، وينقسم إلى شقين، الأول فهم الفرد للجماعة، والثاني فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله. ويقصد بالشق الأول فهم الفرد للجماعة، أي فهمه للجماعة في حالتها الحاضرة من ناحية، وفهم لمؤسساتها ومنظماتها وعاداتها وقيمها ووضعها الثقافي وتاريخها. وأما الشق الثاني من الفهم، وهو فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله، فالمقصود به أن يدرك الفرد آثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة، أي يفهم القيمة الاجتماعية لأي فعل أو تصرف اجتماعي يصدر عنه.

3- **المشاركة**: ويقصد بها اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها، وحل مشكلاتها، والوصول إلى أهدافها، وتحقيق رفاهيتها، والمحافظة على استمرارها.

ويؤكد سيد عثمان على الترابط والتكامل بين عناصر المسئولية الاجتماعية الثلاثة: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، لأن كلاً منها ينمي الآخر ويدعمه، فالاهتمام يحرك الفرد إلى فهم الجماعة، وكلما زاد فهمه زاد اهتمامه، كما أن الاهتمام والفهم ضروريان للمشاركة، والمشاركة نفسها تزيد من الاهتمام وتعمق من الفهم. ولا يمكن أن تتحقق المسئولية الاجتماعية عند الفرد إلا بتوفر عناصرها الثلاثة.

المكونات الأساسية والفرعية لقيمة المسئولية الاجتماعية:

تمكن إمام حميدة (1996: 26- 29) من تحديد قائمة مفصلة بالمكونات الأساسية والفرعية لقيمة المسئولية الاجتماعية وهي كالتالي:

أولاً : الفهم

1. فهم الفرد للمعلومات التي تهم الجماعة.
2. احترام نظم الجماعة.

3. احترام الفرد لآراء الجماعة.
4. الأمانة في العمل.
5. الصدق في الأقوال والأفعال.
6. فهم الفرد للعادات التي تسود الجماعة.
7. فهم الفرد للأعراف التي تسود الجماعة.
8. فهم الفرد لتقاليد الجماعة.
9. فهم الفرد للجماعة في حالتها الحاضرة.
10. فهم الفرد لمؤسسات الجماعة.
11. فهم الفرد لمنظمات الجماعة.
12. فهم الفرد لقيم الجماعة.
13. فهم الفرد لأيدلوجية الجماعة.
14. فهم الفرد لثقافة الجماعة.
15. فهم الفرد لآثار قراراته على نفسه.
16. فهم الفرد للمغزى الاجتماعي للدور الذي يقوم به.
17. فهم الفرد للعوامل التي تؤثر في الجماعة.
18. فهم الفرد لتاريخ الجماعة.
19. فهم الفرد لآثار أفعاله على الجماعة.
20. فهم الفرد لآثار قراراته على الجماعة.
21. فهم الفرد للقيمة الاجتماعية لتصرفاته مع الجماعة.
22. فهم الفرد للقيمة لأي فعل يصدر عنه.
23. فهم الفرد للدور الاجتماعي الذي يقوم به دون ضغط داخلي.

ثانياً: الاهتمام

1. اهتمام الفرد بنقد الآراء التي تخالف آراء الجماعة.
2. اهتمام الفرد بالتعرف على المشاكل الاجتماعية للجماعة.
3. اهتمام الفرد بالتعرف على المشاكل الاقتصادية للجماعة.
4. اهتمام الفرد بالتعرف على المشاكل السياسية للجماعة.
5. اهتمام الفرد بقراءة كل ما يكتب على الجماعة.
6. اهتمام الفرد بتقديم مقترحاته لحل مشكلات الجماعة.
7. اهتمام الفرد بالمحافظة على ممتلكات الجماعة.

8. اهتمام الفرد بمعرفة المشروعات الاقتصادية للجماعة.
9. اهتمام الفرد بالنظم النيابية التي تمارسها الجماعة.
10. الحرص على الارتباط العاطفي للجماعة.
11. الحرص على تقدم الجماعة.
12. الحرص على تماسك الجماعة.
13. الحرص على بلوغ الجماعة لأهدافها.
14. الحرص على حماية الجماعة من الضعف.
15. الحرص على حماية الجماعة من التفكك.
16. الاهتمام بالتعرف على أخبار الجماعة.
17. الاهتمام بزيارة الفرد لأماكن الجماعة التي ينتمي إليها.
18. الاهتمام بالتعرف على المصادر الاقتصادية للجماعة.

ثالثاً: المشاركة

1. المساهمة في عمل الجماعة.
2. العطاء لصالح الجماعة.
3. العمل على تحقيق رفاهية الجماعة.
4. العمل على إشباع حاجات الجماعة.
5. العمل على حل مشكلات الجماعة.
6. المساهمة في بلوغ الجماعة لأهدافها.
7. المساهمة في الحفاظ على استمرار الجماعة.
8. مشاركة الفرد في أنشطة الجماعة دون ضغط خارجي.
9. مشاركة الفرد في أنشطة الجماعة دون ضغط داخلي.
10. المساواة في الحقوق والواجبات.
11. مشاركة الفرد في انجاز ما تتفق عليه الجماعة.
12. مشاركة الفرد في تنفيذ ما تتفق عليه الجماعة.
13. مشاركة الفرد في تطوير نظام العمل داخل الجماعة.

رابعـــاً : التعاون

1. التعاون مع الزملاء في الأعمال التي تفيد الجماعة.
2. التنازل عن بعض حقوق الفرد في سبيل سعادة أفراد الجماعة.
3. التعاون مع الآخرين من أجل المساهمة في حل مشاكل الجماعة.

4. التعاون مع باقي أفراد الجماعة من أجل بلوغ أهدافها.
5. تفضيل العمل في جماعة على العمل منفرداً.
6. التعاون مع قائد الجماعة من أجل بلوغ أهدافها.
7. التعاون مع أفراد الجماعة في المساهمة في حل مشاكلها.
8. التعاون مع أفراد الجماعة والعمل على استمرارها.

خامســــــاً : الالتزام

1. التزام الفرد بالنظام الذي تضعه الجماعة.
2. التزام الفرد بإتمام العمل الذي تكلفه به الجماعة.
3. التزام الفرد بالمواعيد التي يحددها مع الآخرين.
4. التزام الفرد بقبول حساب الجماعة للفرد في حالة إهماله في العمل.
5. التزام الفرد بتأدية عمله بدون رقيب عليه.
6. التزام الفرد بتقديم العذر للجماعة في حالة تأخره عن ميعاده.
7. التزام الفرد بالمحافظة على ممتلكات الجماعة من عبث الآخرين.
8. التزام الفرد بالمساهمة في تنمية الجماعة اقتصاديا.
9. التزام الفرد ببذل كل جهده في أداء العمل الذي يكلف به.
10. التزام الفرد بعادات وتقاليد الجماعة.
11. التزام الفرد بقبول قرارات الجماعة.
12. التزام الفرد بالنظم السائدة بين أفراد الجماعة.

ويشار إلى أن إمام حميدة في قائمته السابقة لمكونات وعناصر المسئولية الاجتماعية، أضاف عنصري التعاون والالتزام، على الفهم والاهتمام والمشاركة التي حددها سيد عثمان كعناصر أساسية للمسئولية الاجتماعية، وهذه القائمة رغم أنها طويلة إلا أنها تحدد بالتفصيل أغلب مظاهر المسئولية الاجتماعية.

أهمية المسئولية الاجتماعية:

من الصفات الهامة للشخصية السوية شعور الفرد بالمسئولية في شتى صورها، سواء كانت مسئولية نحو الأسرة، أو نحو المؤسسة التي يعمل بها، أو نحو زملائه وأصدقائه وجيرانه وغيرهم من الناس الذين يختلط بهم، أو نحو المجتمع عامة، أو نحو الإنسانية بأسرها. ولو شعر كل فرد في المجتمع بالمسئولية نحو غيره من الناس الذين يكلف برعايتهم والعناية بهم، ونحو العمل الذي يقوم به، لتقدم المجتمع وارتقى وعم الخير جميع أفراد المجتمع. إن الشخص السوي يشعر

بالمسئولية الاجتماعية نحو غيره من الناس، ولذلك فهو يميل دائماً إلى مساعدة الآخرين وتقديم يد العون إليهم. وكان ألفرد أدلر المعالج النفساني، يهتم في علاجه لمرضاه بأن يوجههم إلى الاهتمام بالناس ومحاولة مساعدتهم وتقوية علاقته بأفراد المجتمع (نجاتي، 2002، 291).

صفات الشخص المسئول اجتماعياً:

استطاع جف Jeff وآخرون تحديد الفرد الذي لديه شعور بالمسئولية الاجتماعية، بأنه ذلك الفرد الذي لديه الاستعداد والرغبة في أن يتقبل نتائج سلوكه، ولديه الاستعداد في الاعتماد والثقة به، وأن يكون جديراً بالثقة والاعتماد عليه من قبل الآخرين، والشعور بالالتزام لجماعته. وليس بالضرورة أن يكون الفرد المسئول اجتماعياً قائداً في جماعته، أو ذكائه أعلى من المتوسط، ولكن لديه الشعور بالالتزام نحو جماعته والآخرين ويمكن الاعتماد عليه والثقة به(موسى، 1987: 357).

وقد أشارت فاطمة أحمد (1999 : 251) إلى مجموعة من المحكات التي تكشف عن ملامح وخصائص السلوك المسئول لدى كل من الذكور والإناث، وهي كالآتي:

1. أن يكون الشخص موثوقاً به ويعتمد عليه دائماً، ويوفي بوعده.
2. الفرد المسئول اجتماعياً هو شخص أمين لا يحاول الغش، ولا يأخذ شيئاً على حساب الآخرين، وعندما يفعل خطأ يكون مسئولاً عنه، ولا يلقي اللوم على الآخرين.
3. الفرد المسئول يفكر في الخير للآخرين بغض النظر عما يجنيه، وعنده ولاء وإخلاص للجماعة التي ينتمي إليها.
4. يستطيع إنهاء الأعمال التي توكل إليه بصورة صحيحة ودقيقة تدل على مسئوليته عن نتائج هذه الأعمال.

ويمكن وصف سلوك المسئولية الاجتماعية بأنه سلوك لشخص موثوق به، ويعتمد عليه، فاهماً للجماعة التي ينتمي إليها، وسنداً لها، وهو سلوك يتصف بالاستقامة والأمانة وإنفاذ العهد (أحمد ، 1999 : 252).

ويرى البعض أن الشعور بالمسئولية الاجتماعية للأفراد نحو مجتمعهم يتوقف على مدى شعورهم بالولاء والانتماء إلى المجتمع، وكلما زاد الشعور بالولاء للمجتمع كلما زاد الشعور بالمسئولية الاجتماعية نحو المجتمع. ويرى آخرون أن الشعور بالمسئولية الاجتماعية يدل على مدى استعداد الفرد للقيام بما يوكل إليه من مسئوليات في المواقف المختلفة (أحمد ، 1999 : 252).

وترى الباحثة أن الشخص المسئول اجتماعياً يتميز بمواصفات أهمها: الاعتماد على النفس، والقيام بالواجبات، والاجتهاد، والتفاعل والتعاون مع الآخرين، وتحمله المسئولية عن آرائه وأفعاله.

أهمية إعداد الإنسان المسئول اجتماعياً

تمثل المسئولية الاجتماعية مطلباً حيوياً ومهماً من أجل إعداد الناشئة لتحمل أدوارهم والقيام بها خير قيام، والمشاركة في بناء المجتمع، وتقاس قيمة الفرد في مجتمعه بمدى تحمله المسئولية تجاه نفسه وتجاه الآخرين، بحيث يعتبر الشخص المسئول على قدر من السلامة والصحة النفسية (شريت: 2003 ، 96).

فالمسئولية الاجتماعية من الصفات الإنسانية التي يجب غرسها داخل الفرد ، حيث أن الفرد المتسم بتحمل المسئولية الاجتماعية يحقق فائدة لجميع أفراد ، وتعد تربية الإنسان على تحمل المسئولية الاجتماعية تجاه ما يصدر عنه من أفعال وأقوال مسألة في غاية الأهمية لتنظيم الحياة داخل المجتمع الإنساني، فإذا تحمل الأفراد مسئولياتهم ونتائج أعمالهم، استقرت حياتهم وسادت الطمأنينة فيما بينهم، وشاع العدل والشعور بالأمن النفسي والاجتماعي في حياتهم الخاصة والعامة. والشعور بالمسئولية ليس لفظاً مجرداً، بل الشعور بالمسئولية هدفه عمل، فالشخص الذي يشعر بالمسئولية الاجتماعية شخص ايجابي عملي.

ولا يولد الإنسان عارفاً بالمسئولية ولكن لديه استعداد فطري، ولهذا ينبغي أن يتعلم الطفل تحملها ، حيث يجب أن يتعلم التعاون والاحترام كما يتعلم المشي والكلام، وعملية تعلم المسئولية الاجتماعية تبدأ مع أولى خطوات الطفل، وتبدأ المسئولية عن الذات ، حيث يتعلم الطفل أن يعتمد على نفسه وأن يكون مسئولاً عن ذاته، فهو يعيش في أسرة يقوم فيها بدور ، وهو قادر على القيام بالمسئولية عن بعض الأعمال التي تخصه، وبذلك تبدأ المسئولية بمسئولية فردية ثم تتطور إلى مسئولية اجتماعية في جماعته التي يعيش فيها. وتخضع المسئولية الاجتماعية للتعلم والاكتساب، وبالتالي فهي قابلة للتعديل والإصلاح من خلال العمل على تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الأفراد، باعتبارها سلطة ضابطة تهذب سلوك الإنسان وتوجهه. وتعزيز المسئولية الاجتماعية وتنميتها لا يحدث في فراغ، ولا بمعزل عن البيئة الاجتماعية مثل دور المدرسة المتمثل في المعلم، وكذلك بإيجاد مناخ مدرسي ملائم. وقد أشارت بعض الدراسات إلى تفوق البيئة المدرسية على البيئة الأسرية في تفسير تباين الأطفال في المسئولية الاجتماعية (شريت، 2003: 98-100).

وقد أفادت بعض الدراسات والبحوث أن الذكور أكثر إحساساً بالمسئولية الاجتماعية من الإناث، في حين انتهت بعض الدراسات الأخرى إلا أن الإناث أكثر شعوراً بالمسئولية الاجتماعية من الذكور. وربما يرجع هذا التناقض في نتائج الدراسات والبحوث إلى أن مفهوم المسئولية الاجتماعية يتضمن أبعاداً متنوعة مثل: مجال الخدمة الاجتماعية، مجال البيئة، طبيعة العمل. لذا

ينبغي عند تناول مفهوم المسئولية الاجتماعية أن يراعي أن يكون متعدد الأبعاد وليس أحادي البعد (موسى، 1987: 364).

إن سلوك المسئولية الاجتماعية لا ينمو إلا من خلال بيئة ثقافية واجتماعية مشجعة تتسم بالحرية والنظام والمرونة والاهتمام والفهم والمشاركة والتسامح. والتربية هي من أهم الوسائل التي يمكن عن طريقها تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الأفراد ، وتقوم مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية ممثلة في الأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ودور العبادة ووسائل الإعلام بدورها في غرس وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع.

وما يلمسه المجتمع من خلل واضطراب يرجع في جانب كبير منه إلى النقص في نمو المسئولية الاجتماعية. ويؤكد سيد عثمان في دراسته عن المسئولية الاجتماعية أن النقص في المسئولية الاجتماعية يرجع إلى التغير الاجتماعي والاقتصادي والسياسي السريع في المجتمعات العربية النامية التي تحدث بقرار، بينما يبقى التغيير في الشخصية متأن ومترد لأنه يمر بمراحل طويلة من التنشئة التربوية، ولهذا السبب يشعر الفرد بأنه غريب أمام هذا التغيير السريع (شريت 2003: ، 97).

ويعد الشعور بالاغتراب من أخطر مظاهر نقص المسئولية الاجتماعية لدى الشخص، وهو غربة عن النفس وعن الواقع وعن المجتمع، ومن أهم أعراضه: العزلة، اللاانتماء، واللاهدف، والضياع والانسحاب، ورفض التعاون، واحتقار الذات واحتقار الجماعة. كما أن تقديم الأجنبي على الوطني في جميع مظاهره ومعانيه يعكس ضعفاً في الشعور المسئولية الاجتماعية، سواء في المنتوجات، أو استخدام اللغة، أو غير ذلك.

وفي مجتمعاتنا نشكو من ضعف الشعور بالمسئولية ونشكو أننا نريد من المسئولين أن يكونوا مسئولين عن كل شيء، أما المواطن فليس عليه شيء، حياة أغلبها حقوق وأقلها واجبات، أغلبها مطالب وأقلها مسئوليات (أحمد، 1989: 289).

وهذا يقودنا إلى التعرف إلى الاعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية، ومظاهره عند الفرد، وعند الجماعة، والعوامل المسببة له.

الاعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية:

وهي حالة من عدم السواء في أخلاقية المسئولية الاجتماعية وحالة من العطب والخلل، ولها مظاهرها لدى الفرد والجماعة (قاسم ، 2008: 34-35)، وهي كما يلي.

ومن مظاهر اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية عند الفرد :

1. **التهاون**: وهو فتور في همة العمل وإرادته على غير الوجه الذي ينبغي أن يكون عليه من الدقة والتمام والإتقان، وهو دليل على وهن البنيان النفسي الأخلاقي في الشخصية برمتها.

2. **اللامبالاة**: وهي برود يعتري الجهاز التوقعي التحسبي عند الإنسان كما يصيب سائر الأجهزة النفسية بما يشبه التجمد .
3. **العزلة**: ويقصد بها العزلة النفسية وهي أن يكون الفرد في الجماعة حاضرا فيها معدودا من أعضائها ولكنه غائب عنها، إنه في عزلة من صنعه واختياره، وهي موقف لا انتماء إلى الجماعة واغتراب عن معاييرها وقيمها.

ومن مظاهر اعتلال المسئولية الاجتماعية عند الجماعة:

تناول قاسم (2008 : 35) أهم مظاهر اعتلال المسئولية الاجتماعية عند الجماعة وهي كما يلي:

1. **التشكك** : وهو توجس وتردد في تفسير الأحداث والظواهر ، وفي تقدير قيمة الأشخاص والأشياء، وهو دليل على فوضى الاختيار، ووهن الإلزام، وتزعزع الثقة.
2. **التفكك**: ويتجلى هذا التفكك الاجتماعي فيما يقع بين الأفراد من تنازع وتفرق، وهذا التفكك مظهر بالغ الوضوح لوهن وضعف المشاركة القائمة على الفهم والاهتمام.
3. **السلب الغائب**: وهو موقف يغلب عليه التراجع والانحدار والتخلي عن المسئولية تجاه الحياة وبارئها، إحساس بلا معنى بالضياع والإحباط، كما يغيب معه الإحساس بالواجب وإلزامه.
4. **الفرار من المسئولية** : وهو التخلي عن المسئولية وإعلان عن عدم قدرة الجماعة والفرد عن احتمال أعبائها .

أهم العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية :

حدد قاسم (2008: 37-38) مجموعة من العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية، وهي كالآتي:

1. **اضطراب المعيار**: المعيار الاجتماعي هو الذي يعين الوجهة، ويحدد القيمة، وضوحه واستقراره ضرورة لسلامة أدائه لوظائفه الاجتماعية والحيوية، ويسهل الاحتكام إليه والالتزام به. واضطراب هذا المعيار يؤدي إلى انهيار الفهم وتشوش الاختيار وتعطل الالتزام، كما يؤدي إلى اهتزاز في ثقة الفرد وطمأنينته، وبذلك تضعف وتعتل أخلاقية المسئولية الاجتماعية.
2. **تكبيل الحرية**: إن انتفاء الحرية تكبيلاً أو تضليلاً هو اعتلال لأخلاقية المسئولية الاجتماعية، إما بانتفائها أو سقوطها، أو الفرار منها والتخلي عنها، فلا مسئولية بدون حرية.
3. **ارتباك الاقتصاد**: ارتباك الاقتصاد وتعرضه للفوضى، وعدم وضوح الفلسفة الاقتصادية، أو تبني فلسفة اقتصادية مربكة يؤدي إلى اختلال في توزيع الموارد وعائد العمل وإلى الظلم الاجتماعي، وينعدم بذلك الاطمئنان النفسي والثقة في الحاضر والمستقبل، وينعكس ذلك على سلامة أخلاقية المسئولية الاجتماعية، بل وعلى السلامة الأخلاقية والنفسية في عمومها.

4. **عبث السياسة:** وهو عبث بالسلطة أي بالقوة المنظمة للعلاقات بين الحاكم والشعب ، أو بين الدولة والفرد، ومن مظاهره نزعة الاستبداد والتسيد والاستئثار بالسلطة، والتوجيه الشاذ مما يصنع نموذجاً أخلاقياً سيئاً أمام المجتمع ويشوش معاييره، ويجعل عملية الفهم والاختيار الحر صعبة ويعيق العمل المشارك ويدمر اتجاه الالتزام بالواجب.

وفي ظل ذلك، تحتاج عملية تنمية المسئولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع إلى معالجة جميع العوامل المؤدية إلى الاعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية، وتهيئة الظروف الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والأخلاقية المشجعة على سلوك المسئولية الاجتماعية.

المسئولية الاجتماعية في الشخصية المسلمة:

إن المسئولية الاجتماعية للشخصية المسلمة ذات طبيعة خلقية، اجتماعية، ودينية. فذات طبيعة خلقية: لأنها إلزام أخلاقي، إلزام يفرضه الفرد من نفسه على نفسه، إلزام ذاتي من رقيب داخلي، وذات طبيعة اجتماعية: لأن هذا الإلزام نحو الجماعة أو نحو فعل اجتماعي، وذات طبيعة دينية: لأن ما يفرضه الفرد على نفسه من إلزام ذاتي يكون المرجع فيه والمستهدى به تقوى الله والإحسان (عثمان،1986: 62).

إن تنمية المسئولية الاجتماعية هي تنمية للجانب الخلقي الاجتماعي في شخصية المسلم، كما أن تنمية هذا الجانب الخلقي الاجتماعي ليس منفصلاً عن تنمية الشخصية المسلمة كلها بل متكامل معه. فلا يمكن تنمية المسئولية الاجتماعية باعتبارها مكوناً مستقلاً في الشخصية، فجوانب الشخصية متوحدة ومتكاملة. وبالتالي فتنمية المسئولية الاجتماعية لا يمكن إلا أن تكون جزءاً من تنمية الشخصية المسلمة كلها. كما أن تنمية المسئولية الاجتماعية حاجة اجتماعية وحاجة فردية، حاجة اجتماعية لأن المجتمع بأسره، مؤسساته وأجهزته في حاجة إلى الفرد المسئول اجتماعياً، إذ لا تنشط الحياة وتتحفز العزائم وتنهض الهمم، إلا عندما يكون عند أعضاء الجماعية فيض من المسئولية الاجتماعية الهادية المشاركة. كما أن المسئولية الاجتماعية حاجة فردية، فما من فرد تتفتح شخصيته وتتسامى إلا وهو مرتبط بالجماعة ارتباط عاطفة وحرص ووعي وفهم ومشاركة. ولن تتوفر للفرد صحته النفسية وتكامله إلا بصحة ارتباطه وانتمائه وتوحده مع جماعته (عثمان، 1986: 63 -65).

وترى الباحثة أن الإسلام بتعاليمه، أوامره ونواهيه، يؤسس الإنسان المسلم على الالتزام بالمسئولية الفردية والاجتماعية، بجميع أبعادها: المسئولية تجاه نفسه، وتجاه أسرته، وتجاه دينه، وتجاه مجتمعه، وتجاه الكون بأسره.

المسئوليــــة في الإســــلام:

إن تربية الإحساس بالمسئولية والشعور المستمر بها من الركائز الأساسية في التربية الإسلامية، ويمكن أن نعرف الإنسان المسلم بأنه إنسان مسئول لأن المسئول هو الشخص الذي يتحمل بصفة مستمرة وبوعيه الكامل نتائج أعماله وتصرفاته، والمسلم مسئول عن كل خطوة وحركة وعمل أمام الله سبحانه وتعالى أولاً، ثم أمام نفسه ومجتمعه، وعلى مدى التزاماته بمسئولياته، أو عدم التزامه بها، يكون جزاؤه عند ربه إن خيراً فخير وإن شراً فشر . والمسئول هو الذي أطلق عليه الرسول r كلمة الراعي في الحديث النبوي " **كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، فالإمام راع وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع في أهله وهو مسئول عن رعيته، والمرأة في بيت زوجها راعية ومسئولة عن رعيتها، والخادم في مال سيده راع وهو مسئول عن رعيته.** "[77] (محجوب ، 1984: 29).

والمسئولية بهذه المعني تشمل كل أفراد المجتمع، ممن توفرت فيه الأهلية للتكليف والوعي بنفسه وبواجباته في الحياة، كما يتضح من الحديث السابق أن مسئوليات الإنسان لا تقتصر على نفسه بل تتدرج هذه المسئوليات باعتبارات مختلفة، باعتباره حاكماً، أو رب أسرة، أو فرداً في الجماعة.

وينظر الإسلام إلى المسئولية الاجتماعية من زوايا متعددة ذاتية وجماعية وأخلاقية ومجتمعية، ولهذا فقد كانت المسئولية ثقيلة على الإنسان في أمانة التكليف فقال تعالى: { **إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً** } (سورة الأحزاب، آية: 72).

إن الشعور بالمسئولية من أنجح الوسائل، وأفضل الأساليب في تقويم حياة الإنسان، وبناء شخصيته بناءً يرتكز على الإيمان بالله عز وجل. فقال تعالى : {**فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِيْنَ، عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ** } (سورة الحجر، آية: 92-93)

وقال تعالى: { **وَكُلَّ إِنسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَآئِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَاباً يَلْقَاهُ مَنشُوراً، اقْرَأْ كَتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيباً** } (سورة الإسراء، آية: 13-14)

والإسلام صريح في إقرار المسئولية لقوله تعالى: { **كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ** } (سورة المدثر، آية: 38). وحينما يقرر الإسلام مسئولية الفرد عن أعماله فان ذلك يؤكد أن الإنسان حر مسئول. وللمسئولية الفردية مجالان: الداخلي والخارجي، فالداخلي هو مسئولية الإنسان عن قصده وإرادته وتصميمه، فقال تعالى:{ **وَإِن تُبْدُواْ مَا فِي أَنفُسِكُمْ أَوْ تُخْفُوهُ يُحَاسِبْكُم بِهِ اللّهُ** } (سورة البقرة، آية : 284). كما تشمل مسئولية الإنسان عن أعمال القلب من الظن والحسد

[77] الألباني، كتاب تخريج أحاديث الفقر وكيف عالجها الإسلام، ط 1 ، سنة (1984)، حديث رقم: 93، ص 64 .

والبغض، فقال رسول الله r : " **إياكم والظن، فان الظن أكذب الحديث**".[78] وأما المجال الخارجي، فهو السلوك المحسوس من قول أو فعل.

وعلى ذلك، فالمسئولية في الإسلام ليست مسئولية الضمير، أو مسئولية القانون، إنما هي مسئولية الإنسان أمام الله مباشرة، وهي مسئولية لا تقف عند الحدود الظاهرة من الأقوال والأفعال فحسب، بل تتناول النوايا وما تخفي الصدور، فالله يعلم بكل شيء ولا يغيب عنه صغيرة ولا كبيرة، والإنسان مسئول عن نواياه، فقال رسول الله r :" **إنما الأعمال بالنيات، ولكل امرئ ما نوى**." [79]

وهذا يدل على أن صحة الأعمال متعلقة بالنيات، فإن انتفت النية انتفى العمل، بمعنى أنه غير معتبر شرعاً. فقد يعجز الإنسان عن عمل الخير الذي يصبو إليه، لقلة ماله أو لضعف صحته، ولكن نيته توصله إلى مراتب العاملين المخلصين. وإذا خلا العمل من النية الخالصة لله وحده أصبح وبالاً على صاحبه، فإنما يحصل الإنسان أجر ما عمله لله وحده بلا رياء ولا سمعة(درامي، 1988 : 96-98).

ومع ذلك فالمسئولية لها درجات، فالعاجز عقلياً أو جسمياً غير مسئول إلى حد ما، وعدالة الله وسعت كل شيء، وهي أكبر من أن ترهق الضعيف بضعفه، والعاجز بعجزه. ولذا فقد أناط الإسلام التكليف بالاستطاعة، وهذا ما يشير إليه قوله تعالى : { **لاَ تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلاَّ وُسْعَهَا**} (سورة البقرة، آية: 233).

والجميع يعرف قصة أصحاب الغار، وهم ثلاثة رجال كانوا في سفر، ودخلوا غار لأخذ قسط من الراحة، وبينما هم بداخل الغار، أغلقت صخرة كبيرة فتحة الغار عليهم، وتوسل كل منهم بأعماله الصالحة المخلصة لله تعالى حتى ينجيهم الله مما هم فيه، واستجاب لهم ربهم، وانفتحت الصخرة وخرجوا، بفضل أعمالهم الصالحة المخلصة لوجه تعالى.

وكل فرد في الإسلام عليه نوعان من المسئولية : أولهما مسئوليته عن نفسه وعن جوارحه وعقله وصحته وماله ووقته وعلمه، فقال عليه الصلاة والسلام " **لا تزول قدما عبد يوم القيامة حتى يسأل عن عمره فيما أفناه، وعن علمه فيم فعل ، وعن ماله من أين اكتسبه وفيم أنفقه ، وعن جسمه فيما أبلاه**"[80]. وأما النوع الثاني من المسئولية يرتبط بمسئولية الفرد عن الآخرين عملاً بقول الرسول **r** " **من لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم**. [81]" ، وقوله **r** : " **من دل على خير فله أجر فاعله**"[82] ، وقوله **r** " من **دعا إلى هدى كان له من الأجر مثل أجور من**

[78] الألباني، صحيح الجامع، رقم الحديث: 2679.
[79] الألباني، صحيح سنن ابن ماجه، كتاب الأخلاق والبر والصلة والزهد، رقم الحديث: 3405، ص 314.
[80] سنن الترمذي، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع عن رسول الله، باب القيامة (1)، حديث رقم : 2417 ، ص 544 .
[81] الألباني، كتاب سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة، ط1، سنة(1992)، رقم الحديث: 310 ، ص 480 .
[82] صحيح أبي داود 3 ، كتاب الأدب والاستئذان والصلة، رقم الحديث: 4278 .

اتبعه، ولا ينقص ذلك من أجورهم شيئاً ، ومن دعا إلى ضلالة كان عليه من الإثم مثل آثام من اتبعه لا ينقص ذلك من آثامهم شيئاً "[83].

ويضع القرآن الإنسان أمام مسئوليته الكبرى عندما يجعله خليفة في الأرض، ومسئولية الخلافة في الأرض هي مسئولية الرعاية لكل ما استخلف الإنسان فيه، فقال تعالى : { **وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلاَئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الأَرْضِ خَلِيفَةً** } (سورة البقرة، آية: 30). ويحدد الرسول r الجانب الاجتماعي من مسئولية الخلافة بقوله " **ألا كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته، فالأمير الذي على الناس راع ، وهو مسئول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته، وهو مسئول عنهم، والمرأة راعية في بيت بعلها وولده، وهي مسئولة عنهم، والعبد راع على مال سيده وهو مسئول عنه، ألا كلكم راع وكلكم مسئول عن رعيته."**[84] (عثمان،1986: 292).

ويتضح من الحديث النبوي أن مسئولية الرعاية موزعة في الجماعة بلا استثناء، فكل عضو مهما كان موقعه مسئول تجاه نفسه وتجاه مجتمعه وهو راع ومسئول عن رعيته. فالمسئولية في الإسلام تحمل طابع الشمول والعموم، من مسئولية الحاكم والعالم والفرد والمرأة والخادم، وأما مسئولية الحاكم فهي أعظم المسئوليات من حيث إقامة الحدود والحكم بما أنزل الله، والعدل بين الرعية، والسهر على مصالحها، والعمل على إسعادها، ووضع الرجل المناسب في المكان المناسب (محمد ، 1992 : 47) .

وقد وجه الإسلام أبناءه إلى ضرورة الانتماء للجماعة، بحيث يشعر الفرد بأنه جزء من الجماعة، وهو عضو من أعضائها، أو خلية من خلاياها، مع شعوره بأنه محتاج إليها. وتحقق الجماعة للفرد مطالب نفسية واجتماعية لا تتحقق إلا من خلال الجماعة، وهي حاجته النفسية إلى المحبة، وحاجته النفسية إلى التقدير، وحاجته إلى المعونة والمساعدة في معظم شؤون حياته. وهذه الحاجات التي يريد من الجماعة أن تقدمها له لا يظفر بها، ولا يستطيع أن يحافظ عليها ما لم يقدم هو من نفسه للجماعة أثمانه، فثمن محبة الآخرين له إنما يكون بالتودد لهم، وبإكرامهم، وبالتضحية من أجلهم، وبحسن معاملتهم. وثمن تقدير الآخرين له إنما يكون باكتساب الفضائل والمزايا المختلفة، وأهمها فضائل الأخلاق. وثمن معاونة الآخرين له يتم من خلال معاونته ومساعدته لهم. وجاء الإسلام ليغذي هذا الدافع الجماعي، ويعمل على تنميته بين المسلمين، فحث على لزوم الجماعة، وحذر من الانفرادية والفرقة (الميداني، 1992، ج2: 170- 171).

ونهى الله سبحانه وتعالى عن المنازعة والفرقة فقال تعالى : {**وَأَطِيعُواْ اللّهَ وَرَسُولَهُ وَلاَ تَنَازَعُواْ فَتَفْشَلُواْ وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُواْ إِنَّ اللّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ** } (سورة الأنفال، آية: 46).

---

[83] سنن ابن ماجه، باب (14) ، حديث رقم : 206 ، ص 53 .
[84] الألباني، كتاب تخريج أحاديث الفقر وكيف عالجها الإسلام، ط 1 ، سنة (1984)، حديث رقم: 93، ص 64 .

وأمر الله عز وجل المؤمنين بالوحدة والاعتصام بحبل الله جميعاً، وعدم التفرق، فقال تعالى : **{وَاعْتَصِمُواْ بِحَبْلِ اللّهِ جَمِيعاً وَلاَ تَفَرَّقُواْ وَاذْكُرُواْ نِعْمَتَ اللّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنتُمْ أَعْدَاء فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُم بِنِعْمَتِهِ إِخْوَاناً وَكُنتُمْ عَلَىَ شَفَا حُفْرَةٍ مِّنَ النَّارِ فَأَنقَذَكُم مِّنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ }** (سورة آل عمران، آية : 103).

وترسيخاً لوحدة جماعة المؤمنين شبه الرسول r المؤمنين بالبنيان يشد بعضه بعضاً، فقال r :
" **المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً " وشبك بين أصابعه**.[85]

وفي هذا الحديث تصوير حسي لإبراز تماسك جماعة المسلمين، وأنهم كتلة واحدة وبناء متشابك.

وقال r : " **مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكي منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى**. "[86]

وهنا يشبه الرسول الكريم وحدة جماعة المسلمين بالجسد الواحد، المكون من أعضاء مختلفة، وإذا اشتكي عضو، شاركه في ذلك سائر الأعضاء. ويؤكد الحديث على معاني التراحم والتواد والتعاطف بين أفراد المجتمع.

ومن علامات حرص الإسلام على الروابط الاجتماعية، اعتبر رسول الله r أن إيمان المؤمن لا يكتمل حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه، فقال r : " **لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه**".[87] وهذه المحبة تجعل الإنسان لا يطمع بحقوق الآخرين، ولا يكره لهم الخير، ولا يعتدي على حقوق الآخرين أو أعراضهم، وبالتالي تسهم في تعزيز الإحساس بالمسئولية الاجتماعية نحو الآخرين (الميداني، 1992، ج2 : 192).

وحث الإسلام كل مسلم على أن يحسن إلى إخوته المسلمين، ويمد يد العون والمساعدة لهم، فقال تعالى:{ **إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**} (سورة الحجرات، آية: 10). وقال تعالى:{ **فَوَيْلٌ لِّلْمُصَلِّينَ، الَّذِينَ هُمْ عَن صَلَاتِهِمْ سَاهُونَ، الَّذِينَ هُمْ يُرَاؤُونَ، وَيَمْنَعُونَ الْمَاعُونَ** } (سورة الماعون، آية: 4-7). وهذه الإخوة تقتضي المحبة الكاملة وعدم الظلم والاعتداء، كما تقتضي مد يد العون والمساعدة للآخرين. (الخاجه، 1998 : 127).
كما أمر الإسلام المسلمين بالتعاون وتكوين مجتمع موحد متكامل متعاضد، فقال تعالى: **{وَتَعَاوَنُواْ عَلَى الْبرِّ وَالتَّقْوَى وَلاَ تَعَاوَنُواْ عَلَى الإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُواْ اللّهَ إِنَّ اللّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ }** (سورة المائدة، آية : 2). وأمرهم بالتكافل الاجتماعي الذي يوجب على كل فرد في المجتمع الإسلامي أن يراعي صالح الجماعة التي يعيش فيها، كمراعاة صالح نفسه سواء بسواء. وتحقق الزكاة المفروضة التكافل الاجتماعي والإنساني بين المسلمين، فهي تزكي نفس المعطي، وتطهر أمواله

[85] صحيح البخاري، كتاب الأدب (78)، باب (36) ، حديث رقم : 6026 ، ص 164 .
[86] الألباني، كتاب تخريج أحاديث مشكلة الفقر وكيف عالجها الإسلام، ط1، سنة (1984)، حديث رقم : 105، ص 69.
[87] صحيح مسلم ، الجزء 1، كتاب الإيمان ، باب (17)، حديث رقم 45/71 ، ص 34.

وتحرره من الشح والبخل، وكذلك يشعر آخذ الزكاة بروح التضامن والتكافل ويتعمق شعوره بالانتماء للمجتمع، وتسود المحبة والألفة بين الناس (الخاجه، 1998 : 126).

ومن أجل تغذية روح الجماعة في المسلمين أقام الإسلام مناسبات دينية كثيرة قائمة على الجماعة، وحث المسلمين على المشاركة فيها، وشدد على من يتخلف عنها، ومن أهمها صلاة الجماعة. حيث أن صلاة الجماعة في الإسلام من العبادات التي تؤدي وظائف مهمة وعظيمة في تعزيز الروابط الاجتماعية.

فقد ألزم الإسلام المسلمين بحضور العبادات الجماعية، في صلاة الجماعة اليومية، وصلاة الجمعة الأسبوعية، وصلاة العيدين، وعبادة الحج. وقد شرعت هذه العبادات الجماعية على هذه الشاكلة لتعميق روح الجماعة في قلب كل مسلم، ولتكون مناسبات متكررة تشتد بها الروابط الاجتماعية بين المسلمين(الميداني، 1992، ج2: 188).

ويؤكد نجاتي (1989 : 222) على دور أداء المسلمين لصلاة الجماعة كفرض في بث روح الجماعة في نفوسهم، حيث يجتمع المسلمون في المساجد للصلاة والتعارف، وينمي ذلك في نفوسهم حب الغير، والعمل على خير الناس، ويقوي لديهم الإيثار. ولا شك أن القدرة على حب الناس وتقديم العون لهم، والقيام بأعمال مفيدة للمجتمع، يقوي لدى الأفراد الانتماء للجماعة والشعور بالمسئولية الاجتماعية نحوها.

وحيث أن الإسلام أقام الأمة الواحدة وأمر المسلمون بالجماعة، فقد وضعهم أمام مسئولياتهم الجماعية التي حث على الإتيان بها، وهي من صميم تعاليم الدين الإسلامي، ومن أبرزها: الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وإخراج الزكاة المفروضة، وصلة الرحم والنفقة الواجبة، وعيادة المرضى، وتشييع الجنائز، ودفن الموتى، وإكرام الجار والضيف، والبعد عن الغيبة والنميمة، والبعد عن كل ظلم وعدوان على الأنفس والأموال والأعراض، والتواد والتراحم والتعاطف مع الآخرين، والتعاون على البر والتقوى (الميداني، 1992، ج2 : 186-187).

كما أن هناك الكثير من الآداب التي أمر بها الإسلام، وتسهم في تحقيقي الترابط الاجتماعي والتعاون مثل: إفشاء السلام، وبر الوالدين، والأخوة، والتزاور، والإصلاح بين الناس، والتواضع، والنصح للمسلمين. وحرم الإسلام أشياء لما لها من أثر سيئ في تفكك المجتمع وتنافره وانحلاله، مثل: قطع الرحم، وعقوق الوالدين، والاعتداء على الآخرين، والغش، والكذب، والخيانة، وشهادة الزور، والظلم، إلى آخر هذه الأمور المنهي عنها في كتاب الله وسنة رسوله.

وقد أبرز رسول الله **r** المفهوم العام للمسئولية الجماعية في صورة تمثيلية بديعة، فقال **r** :

" مثل القائم على حدود الله والواقع فيها كمثل قوم استهموا على سفينة، فأصاب بعضهم أعلاها، وأصاب بعضهم أسفلها، فكان الذين في أسفلها إذا استقوا من الماء مروا على من فوقهم،

فقالوا: لو أنا خرقنا في نصيبنا خرقا، ولم نؤذ من فوقنا، فإن يتركوهم وما أرادوا هلكوا جميعاً، وإن أخذوا على أيديهم نجوا ونجوا جميعاً".[88]

ويبين هذا الحديث النبوي أن الأفراد في سفينة هذه الحياة عليهم مسئولية جماعية تمنعهم من أن يعملوا أي عمل تكون نتيجته الإضرار بالجماعة، أو الإضرار بأنفسهم، لأنهم جزء من الجماعة، وهم بما يفعلون بأنفسهم من ضرر يضرون الكيان الجماعي الذي هم جزء منه. فإذا تجاوز هؤلاء حدود مسئولياتهم الجماعية، فإن على الآخرين مسئولية ردعهم والأخذ على أيديهم، وإن لم يفعلوا نزلت المصائب بالجماعة كلها.

وقد اهتم الإسلام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وأمر أتباعه بتطبيقه في حياتهم، ويعد الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر نوع من المسئولية الاجتماعية فقال **r** : " **من رأى منكم منكراً فليغيره بيده فإن لم يستطع فبلسانه، فإن لم يستطع فبقلبه، وذلك أضعف الإيمان**"[89] (جبل،2003: 877).

والفرد والجماعة كل منهم مسئول عن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وفي الأخذ على يد الظالم، وفي قول الحق، وعدم الخوف إلا من الله تعالى، وقدم الله سبحانه وتعالى الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر على الإيمان في الآية الكريمة { **كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللّهِ** } (سورة آل عمران، أية: 110)، وذلك لما لهما من أثر عظيم في إصلاح المجتمع، وقد جعل الله الأمة الإسلامية أفضل الأمم، وعظم من شأنها بسبب أنها تأمر بالمعروف وتنهى عن المنكر(محمد ، 1992 : 47).

والمسلم مطالب بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وفي ظل هذا المبدأ لا يكون المسلم مطالباً فقط بأن يكون فاضلاً في نفسه، ولكنه مطالب بأن يكون حارساً على الفضيلة حيثما كانت، وتلك مسئولية فردية وجماعية(الشمري، 2008 :33).

وها هو الرسول **r** يبين أن كل فرد مسئول عن هذا الدين مخاطباً كل مسلم قائلاً له : " **أنت على ثغرة من ثغر الإسلام فلا يؤتين من قبلك**"[90] وقال **r** : " **من لم يهتم بأمر المسلمين فليس منهم**"[91] (محمد ، 1992 : 47).

---

[88] البخاري، الجامع الصحيح ، الرقم : 2493.

[89] صحيح مسلم، الجزء 1، كتاب الإيمان، باب(20)، حديث رقم : 49/78 ، ص 36 .

[90] الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة، المجلد 3، ط2،سنة (1988) ، حديث رقم : 1165 ، ص 39 .

[91] الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة، ط1(سنة (1992)، حديث رقم : 310، ص 480 .

أركان المسئولية الاجتماعية في الإسلام:

حدد سيد أحمد عثمان (1986: 51-53) أركان المسئولية الاجتماعية في الإسلام بثلاثة أركان وهي:

1- **الرعاية** : أو مسئولية الرعاية وهي نابعة من الاهتمام بالجماعة المسلمة، ومسئولية الرعاية في الإسلام موزعة في الجماعة كلها بلا استثناء، كل من في الجماعة راع وكل من فيها مسئول عن رعيته. لكل عضو في الجماعة نصيبه من مسئولية الرعاية في كل عمل يعمله.

2- **الهداية** : أو مسئولية الهداية وهي نابعة من الفهم للجماعة ولدور الفرد المسلم بها. والفهم بشقيه فهم الجماعة وفهم دور الفرد فيها، يبعث في المسلم حركة نحو هداية جماعته، والجماعة في حاجة دائمة إلى من يأمر بالمعروف وينهى عن المنكر، فقال تعالى : " **ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعرف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون**" (سورة آل عمران، آية : 104).

3- **الإتقان**: أو مسئولية الإتقان ، وهي تتصل بالمشاركة تقبلاً وتنفيذاً وتوجيهاً ، والشخصية المسلمة شخصية متقنة ، لأنها مدعوة إلى الإتقان في كافة أنشطة الحياة، عبادة أو عملاً، تعلما أو تعليما، والإتقان تاج صفاتها ، وآية سلامتها.

والإتقان مطلوب في عمل الإنسان، سواء كان عمل عبادة أو عمل دنيا، فالمسلم مطالب أن يبذل قصارى جهده ليتقن عمله ويحسنه، فالإسلام دين الإتقان لأنه دين المسئولية (عثمان،1986: 296).

وتأكيداً على اهتمام الإسلام بالإتقان، وحرصه على التزام الإنسان به، قال رسول الله **r** : " **إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه**."[92]

ثقـــل المسئوليـــة:

خلق الإنسان ومعه غرائز وشهوات تميل إلى الشر ونفس أمارة بالسوء، وسلط عليه عدو لدود يوسوس له، ويزين له الشر ويقبح له الخير، وفي أداء الإنسان للمسئولية الموكل بها عبئاً ثقيلاً عبر عنه جل شأنه بقوله تعالى: { **إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً** } (سورة الأحزاب : أيه 72). وبفضل الله ورحمته بالإنسان، ولتخفيف أعباء هذه المسئولية، فتح الله تعالى للإنسان أبواب جبر التقصير في هذه المسئولية من خلال باب التوبة والعفو (الغزالي ، 2000 : 484-485).

---

92 الألباني، سلسلة الأحاديث الصحيحة، المجلد ا3، رقم الحديث: 1113، ص 106.

فالإنسان في هذه الحياة الدنيا مطالب بواجبات ومسئوليات متعددة: تجاه ربه ونفسه وأسرته وجماعته، وهو مكلف بالقيام بمسئولياته وفق طاقته ووسعها، فلا يكلف الله نفساً إلا وسعها، وهذا من رحمة الله بعباده، وتخفيفاً عن ضعفائهم.

المسئوليــــة والجــــزاء:

كون الإنسان مسئولاً عن أعماله، فإن هذا يفترض الجزاء ثواباً على طاعة الإلزام، أو عقاباً على مخالفته من خلال المقابلة بالمثل لقوله تعالى: {**هَلْ جَزَاء الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ** } (سورة الرحمن، آية: 60). وقوله تعالى: { **وَجَزَاء سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا**} (سورة الشورى، آية: 40)، وهذا حق وعدل. ولا يؤاخذ الإسلام المذنب بالبريء كما فعلت المسيحية عندما عممت العذاب على بني آم لخطيئة أبيهم الذي أكل من ثمرة الشجرة المحرمة ، وأن المسيح كفارة لخطايا كل العالم (جابر ، 1989: 165).

ولا يكون الجزاء إلا حيث تكون المسئولية، ويقسم الجزاء إلى جزاء دنيوي وجزاء أخروي، والجزاء الدنيوي يكون جزاء من العباد وجزاء من رب العباد ، ومجازاة الله تعالى للناس في الدنيا تكون للتحذير وللتخفيف من عذاب الآخرة. ومن جزاء الله في الدنيا تشريعه القصاص والحدود فقال تعالى: { **وكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالأَنفَ بِالأَنفِ وَالأُذُنَ بِالأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ** } (سورة المائدة، آية: 45). وقال تعالى: { **وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُواْ أَيْدِيَهُمَا جَزَاء بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللّهِ وَاللّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ** } (سورة المائدة، آية: 38). وقال تعالى: {**الزَّانِيَةُ وَالزَّانِي فَاجْلِدُوا كُلَّ وَاحِدٍ مِّنْهُمَا مِئَةَ جَلْدَةٍ وَلَا تَأْخُذْكُم بِهِمَا رَأْفَةٌ فِي دِينِ اللَّهِ**} (سورة النور، آية: 2).

وهذه الحدود جوابر بمعنى أنها تجبر الذنب وتكفره وتمحوه ، وهناك الجزاء الأخروي، وتزخر الآيات القرآنية والأحاديث النبوية بالدلائل على أنواع الجزاء الأخروي، والكثير منها يكون الجزاء من جنس العمل، فمن ستر مسلماً ستره الله، ومن يسر على معسر يسر الله عليه، والراحمون يرحمهم الله.

إن أكثر من نصف القرآن، وأكثر من نصف السنة النبوية في المسئولية والجزاء، فكل التكاليف وكل الأوامر والنواهي تقع في المسئولية، وكل الوعيد والترغيب والترهيب تدخل في نطاق الجزاء. والقصص القرآنية التي تتحدث عن حال السابقين، إنما تتكلم عن مسئولياتهم وجزائهم، كما أن الحكمة الملتمسة من خلق الإنسان وتعميره للأرض وعبادته لله تكمن في المسئولية، وكذلك الحكمة الملتمسة من خلق الجنة والنار واليوم الآخر تكمن في الجزاء (الغزالي ، 2000 : 531-532).

ولأهمية المسئولية الاجتماعية لوحدة المجتمع وتماسكه، نحتاج إلى تنمية وتأصيل سلوك المسئولية الاجتماعية بين أبائنا وطلابنا، ويقع على المؤسسات الاجتماعية دور هام في ذلك، وفيما يلي تتناول الباحثة دور أهم تلك المؤسسات الاجتماعية في تنمية المسئولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

دور المؤسسات الاجتماعية في تنمية المسئولية الاجتماعية:

المسؤولية الاجتماعية على الرغم من أنها تكوين ذاتي يقوم على نمو الضمير كرقيب داخلي، إلا أنها في نموها نتاج اجتماعي يتم تعلمه واكتسابه من خلال المؤسسات الاجتماعية المختلفة. وتبدأ عملية تعلم المسئولية الاجتماعية منذ الصغر في الأسرة، حيث تنمو المسئولية تدريجياً عن طريق التنشئة والتربية. والهدف من تنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية هو إعداد الفرد ليكون مواطن المستقبل، ويكون واعياً لذاته ومسئولياته. فالتربية سواء في الأسرة أو المدرسة أو الجامعة أو المسجد من أهم الوسائل التي تساعد على إذكاء وتنمية الشخصية الإنسانية.

إن ما يتعلمه الناشئ في مجال الأسرة والمدرسة يتأصل في شخصيته ويثبت في تفكيره، ويمكن القول، إن كل أشكال الامتثالية السلوكية وحسن الالتزام بالمسئولية، ليست من قبيل الصدفة، وإنما مردها إلى ما تشربه الفرد من تنشئة أخلاقية وسلوكية في الأسرة والمجتمع. فإذا كان البعض يشارك بمسئولية تامة، والبعض الآخر يعجز عن تحمل حتى مسئولية نفسه، فذلك يرجع إلى ما يتسم به من قدرات، وما يحمله في نفسه من مشاعر ومزايا نفسية واجتماعية اكتسبها من خلال عملية التنشئة الاجتماعية. ولأن الاتجاهات السلوكية التي نتميز بها كأفراد هي في الغالب مكتسبة من التربية الوالدية والمدرسية، يجب أن يكون دور المدرسة قوة مساندة للدور الذي تلعبه الأسرة في مجال تربية الأبناء على تحمل المسئولية، ولتحقيق ذلك فإن المسئولية تقع على الجميع: الأب والأم، والمربي والمعلم، والمؤسسات.

وفيما يلي ستتناول الباحثة دور كل من: الأسرة، والمدرسة، والمسجد، كأهم وأبرز المؤسسات الاجتماعية على صعيد تنمية المسئولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع:

أولاً: **دور الأسرة في تنمية المسئولية الاجتماعية:**

تعتبر الأسرة اللبنة الأولى في كيان المجتمع، وهي الأساس الذي يقوم عليه المجتمع، وبصلاح الأساس يصلح البناء. وتكتسب الأسرة أهميتها كونها أحد أهم المؤسسات الاجتماعية التي يعتمد عليها المجتمع في رعاية أفراده منذ قدومهم إلى هذا الوجود وتربيتهم، وتلقينهم ثقافة المجتمع، وتهيئتهم لتحمل مسؤولياتهم الاجتماعية على أكمل وجه.

وتسعى الأسرة إلى تنشئة أبنائها على الشعور بالمسئولية والقدرة على تحملها، وهي تبدأ بتدريب أطفالها على المبادرة في تحمل مسئوليتهم تجاه أنفسهم بأنفسهم، تبدأ في ذلك بالأمور الصغيرة

الهينة المحدودة، إلى أن تمضي إلى ما هو أكبر وأعقد وأصعب، وهي تقصد من وراء ذلك أن يشب الطفل ويكبر وهو قادر على تحمل المسئولية، ولا يلجأ إلى الآخرين لمساعدته في تولى هذه المسئولية نيابة عنه، باعتبارها من خصوصياته وشؤونه لوحده. وتمضي الأسرة في إكساب أبنائها مسئوليات أخرى تجاه الآخرين، وتؤكد عليهم أن يتقنوا القيام بها كما ينبغي أن تكون، وتحاول أن تخرجهم إلى دائرة أوسع من المشاعر ومن الأفعال المرتبطة بالمسئولية تجاه الحي الذي يعيشون فيه والمجتمع الذي ينتمون إليه(غرايبه، 2006، موقع أمان الأردن).

ويتضح دور الأسرة في غرس المسئولية الاجتماعية من خلال قيامها بالمهام التالية، كما يذكرها (حمدان، 2004، موقع منشاوي):

1. **غرس تعاليم الدين الإسلامي**: إن الدين الإسلامي يتضمن العديد من الآداب والأخلاقيات التي تجعل الفرد عضواً صالحاً في المجتمع مثل: الصدق والمحبة ،والتعاون، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والإخلاص، وإتقان العمل، وغيرها. وتستطيع الأسرة أن تغرس في أبنائها مثل هذه الأخلاقيات والفضائل والعادات والقيم الاجتماعية التي تدعم حياة الفرد، وهو يأخذ دوره في الحياة، والذي يشعره بمسئوليته تجاه مجتمعه وأمتـــه.

2. **تعليم الأبناء كيفية التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات الاجتماعية**: يتعلم الأبناء في محيط الأسرة الكثير من أشكال التفاعل الاجتماعي، والأسرة خير من يعلم الأبناء مراعاة معايير المجتمع وأنظمته والالتزام بها وعدم مخالفاتها، ويجب أن يكون أفراد الأسرة خير قدوة للأبناء من خلال تمثلهم أنفسهم لمعايير المجتمع وللفضائل والآداب الحسنة في تفاعلهم وعلاقاتهم مع الآخرين.

3. **غرس مفاهيم حب الوطن والانتماء**: الأسرة قادرة على أن تغرس في أبنائها معاني الوطنية والانتماء من خلال أساليب متعددة، منها:

أ) الشرح والتوضيح للأبناء في مراحل تعليمهم الأولى عمـــا يتعلمونه في المدرسة من مواضيع ذات الصلة بالوطن، سواء في مقررات التاريخ، أو الجغرافيا، وما يتميز به الوطن من خصائص اقتصادية واجتماعية وطبيعية.

ب) حث الأبناء على المحافظة على الممتلكات العامة، فهي من حق المجتمع ولراحة الجميع، ومن الواجب رعايتها والمحافظة عليها، من خلال عدم العبث بالأثاث المدرسي، ولا بالحدائق، وعدم الكتابة على الجدران.

ج) احتواء المنزل على الأشياء التي تذكر أفراد الأسرة بالوطن، مثل: علم البلد، أو خارطة البلد، والصور التي تمثل مناطق البلد أو منجزاته.

د) السفر إلى أماكن مختلفة في الوطن، وأخذ الأبناء ليتعرفوا على أرجاء وطنهم.

هـــ) تعويد الأبناء على طاعة القوانين والأنظمة، واحترامها والامتثال لأوامرها.

وتشير الباحثة إلى أن الأسرة الفلسطينية في قطاع غزة تستطيع تنمية الولاء للوطن من خلال مجالات يتميز بها واقعنا الفلسطيني، كمجتمع يعيش تحت الاحتلال، وذلك من خلال تعويد الأبناء على المشاركة في زيارة الجرحى والمرضى، وفي تشييع جنائز الشهداء، وفي التبرع لأصحاب البيوت التي يتم قصفها أو هدمها من قبل قوات الاحتلال الصهيوني، وأن يكون التبرع من الأبناء أنفسهم ولو بشيء من المصروف أم الملابس. وكذلك في الحديث لهم عن المسجد الأقصى ومكانته في الإسلام، وما يتعرض له من حفريات تستهدف أساساته بهدف هدمه. ومن ناحية أخرى، أن تقوم الأسرة بتعريف الأبناء بالمدن والقرى الفلسطينية التي هجر منها سكانها الفلسطينيون الأصليون قسراً تحت التهديد والإرهاب الصهيوني، وتعريفهم بأسماء تلك القرى وأماكنها ومميزاتها، لا سيما الأسر اللاجئة، بحيث يعرف كل فلسطيني لاجئ مدينته أو قريته الأصلية، ويشعر بالانتماء لها والفخر بها.

4. مراقبة سلوك الأبناء داخل وخارج المنزل:

يجب على الأسرة متابعة أبناءها من خلال ملاحظة علاقاتهم ببعضهم البعض داخل المنزل، وهل تتمشى مع الآداب والأخلاقيات والفضائل التي تربيهم عليها. كما يجب على الأسرة ملاحظة أنواع القراءات والكتب ومصادر الإطلاع التي يقضي معها الأبناء جزء من وقتهم، وأن تساعدهم في اختيار الكتب والمجلات ووسائل الترفيه المفيدة.

وفيما يتعلق بمتابعة الأسرة للأبناء خارج المنزل، فعليها أن تلاحظ نوعية الأصدقاء، وملاحظة الزمن الذي يقضيه الأبناء خارج البيت، وكذلك النشاطات التي يمارسونها، ومحاسبتهم عند ملاحظة التقصير أو الانحراف، ومنعهم من اللقاء بالأصدقاء الذين يلاحظ عليهم ما قد يؤثر سلباً على سلوكياتهم أو توجهاتهم.

ثانياً: دور المدرسة في تنمية سلوك المسئولية الاجتماعية:

تقوم المدرسة بدور هام في تنمية المسئولية الاجتماعية بين الطلبة، وهي بذلك تكمل دور الأسرة من حيث التشجيع على التعاون ، وإيجاد الفرص الملائمة للتفاعل الاجتماعي، واختبار الأدوار الاجتماعية، وتكوين الصداقات. كما تسهم المدرسة بدور حيوي في إكساب الطلبة المعلومات عن مجتمعهم وقيمه وثقافته، الأمر الذي يعدهم لفهم هذا المجتمع، والتعرف على مشاكله، والمشاركة في وضع واقتراح الحلول لها.

كما تسعى المدرسة من خلال الدروس والأنشطة والتوجيه المباشر وغير المباشر، أن تعلم طلبتها كيفية تحمل المسئولية، وأن تنمي فيهم الشعور بالمسئولية، فتعودهم الاعتماد على أنفسهم في التفكير، وفي الإجابة على الأسئلة، وفي النقاش، وفي أداء أدوار من خلال الأنشطة. ويشدد المعلمون على طلبتهم أن يقوموا بأداء الواجبات البيتية بأنفسهم، وتدعوهم إدارة المدرسة إلى

الاهتمام بالنظافة والترتيب داخل الصف، وفي ساحة المدرسة، وفي محيطها الخارجي، وذلك كتدريب على تحمل المسئولية في مواقف الحياة المختلفة(غرايبه، 2006، موقع أمان الأردن).
كما تقوم المدرسة بدور هام من خلال غرس قيم النظام واحترام المواعيد، والنظافة، وتشجيع الطلبة على تحمل المسئولية عن نظافة الفصل من خلال مسابقات لأنظف صف، ومن خلال الأيام التطوعية لنظافة المدرسة. كما تسهم المدرسة في بث روح العمل الجماعي والتعاوني والعمل في فريق بين الطلبة، من خلال المشاركة في الأنشطة المدرسية، كالمشاركة في فريق كرة القدم أو كرة السلة، أو المشاركة في اللجان المدرسية المختلفة: كاللجنة الصحية، واللجنة الإرشادية، واللجنة الدينية، وغيرها. وهذه الأنشطة لها دور هام في تنمية الإحساس بالمسئولية الاجتماعية بين الطلبة، وتعويدهم على الاعتماد على النفس، والتعاون مع الآخرين، والعمل مع الجماعة ولصالحها.

ثالثاً: دور المسجد في تنمية المسئولية الاجتماعية:

المسجد هو تلك المؤسسة الدينية التي يجتمع فيها المسلمون لتأدية الصلاة كإحدى العبادات المفروضة عليهم. ولتأدية الصلاة في جماعة الكثير من الأبعاد الاجتماعية، فهي تعني الامتثال لأوامر الله سبحانه وتعالى، وتوطيد العلاقات الاجتماعية بين جيران المسجد بالسؤال عن بعضهم البعض، ومعرفة الغائب عن المسجد، والسؤال عنه فإن كان مريضاً يزار، وإن كان مسافراً تراعى أسرته وأبناءه. والبعد الاجتماعي للمسجد لا يقف عند هذا الحد، وإنما يتعداه إلى كونه المقر الذي تقدم من خلاله النصائح والإرشادات والتوجيهات في خطبة الجمعة والندوات والمواعظ الدينية والتي يحاول من خلالها الخطيب أن يتطرق إلى قضايا المجتمع ومشاكله ويطرح الحلول المناسبة. إذن فالمسجد هو ذلك المكان الذي يجتمع فيه الأفراد من أسر متعددة ليكونوا أسرة واحدة تؤدي واجباً دينياً وتتدارس شئون المجتمع وهمومه(حمدان، 2004، موقع منشاوي).

كما أن صلاة الجماعة في المسجد تسهم في التعارف والتآلف بين المسلمين، وتقوي الروابط الاجتماعية بينهم، وتغرس فيهم قيمة الوقت واحترام المواعيد من خلال الالتزام بمواقيت الصلاة. ويربي المسجد في المؤمنين الالتزام بالهدوء، والمحافظة على نظافة المكان، وبالتالي يسهم في تنمية المسئولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

وبالرغم من أن مجتمعنا الفلسطيني هو مجتمع مسلم، إلا أن الإحساس بالمسئولية الاجتماعية متدني مع الأسف الشديد، فهناك فجوة بين العلم بالأحكام الشرعية والعمل بها ، وهناك العديد من المظاهر السلبية التي تكشف عن تدني الإحساس بالمسئولية الاجتماعية في مجالات الحياة المختلفة في مجتمعنا مثل: إهمال النظافة في الأماكن العامة، والتزاحم في الطابور، والفوضى والإهمال،

وعدم المحافظة على الممتلكات العامة، والغش، وضعف الإخلاص في العمل وانعدام الإتقان، وعدم الالتزام بالمواعيد وعدم احترامها، وكذلك في الأنانية، وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين، وفي الحقد والحسد والكراهية بين الناس، وفي الإحجام عن تقديم العون والمساعدة للآخرين، وعدم المبالاة بمشكلات المجتمع وهموم الناس، وغير ذلك.

تعقيب الباحثة على المسئولية الاجتماعية:

تشكل دراسات سيد عثمان في للمسئولية الاجتماعية مرجعاً رئيسياً لأي باحث يرغب في دراسة المسئولية الاجتماعية. كما أن أغلب المقاييس التي تم تصميمها لقياس المسئولية الاجتماعية استندت على مقياس سيد عثمان.

وتعد المسئولية الاجتماعية إحدى الركائز الهامة لقيام المجتمع وبقائه وصلاحه، وهناك حاجة إلى تضافر جميع المؤسسات الاجتماعية بدءً من الأسرة، والمدرسة، والمسجد، والجامعات، والنوادي الشبابية من أجل العمل على غرس وتنمية سلوك المسئولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

ولابد للمربين والمسئولين مراعاة تنمية المسئولية الاجتماعية بين الطلبة منذ الصغر، مع مراعاة تناولها من خلال الإطار الديني، حيث أن نظرة الإسلام للمسئولية الاجتماعية نظرة شمولية تشمل مسئولية الفرد عن نفسه، وعن أسرته، وعن مجتمعه، وعن دينه، وعن الكون والإنسانية جمعاء. وهذا يتطلب إعداد وتخطيط على مستوى المقررات الدراسية، والأنشطة الصفية واللاصفية.

الفصل الثالث

الدراســـات الســـابقـــة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

مقدمة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل الدراسات السابقة التي تتعلق بالتفكير الأخلاقي وبالمسئولية الاجتماعية والتي اطلعت عليها الباحثة سواء المنشورة في الدوريات العلمية المختلفة، أو رسائل الماجستير والدكتوراة المنشورة وغير المنشورة في المكتبات الجامعية. وستقوم الباحثة في البداية بالتطرق للدراسات السابقة التي تناولت التفكير الأخلاقي، العربية منها والانجليزية. ويلي ذلك تعقيب من الباحثة على الدراسات السابقة في ذات الموضوع. ثم تنتقل الباحثة للدراسات السابقة المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية، العربية والانجليزية، وتعقيب الباحثة عليها.

أولا: الدراسات السابقة التي تناولت التفكير الأخلاقي:

دراسة حميدة (1984)

<u>وهي بعنوان : أثر المناقشة الأخلاقية على مستوى الحكم الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية – دراسة تجريبية</u>

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية مستوى التفكير الأخلاقي لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلتين الإعدادية والثانوية، حيث يمثل هذا الصفان بداية لفترتين انتقاليتين في النمو الأخلاقي للفرد، الفترة الأولى من سن (11-13) سنة و يحدث عادة فيها الانتقال من مستوى التفكير ما قبل العادي إلى مستوى التفكير العادي. والفترة الثانية من سن (15-19) سنة ويحدث عادة فيها الانتقال من مستوى التفكير الأخلاقي العادي إلى مستوى التفكير ما بعد العادي (المرحلتين الخامسة والسادسة). واعتمدت على المنهج التجريبي في دراستها، واستخدمت مقياس التفكير الأخلاقي لكولبرج وضعه سنة 1958 وعدل ثلاث مرات آخرها سنة 1979، واختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكي صالح، واستمارة تقدير الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة من إعداد عبد السلام عبد الغفار، والبرنامج التعليمي وهو من إعداد الباحثة ويتكون من (24) قصة أخلاقية. وتكونت عينة الدارسة من (120) تلميذة من أربعة فصول دراسية : فصلين من الصف الأول الإعدادي، وفصلين من الصف الأول الثانوي بمدرسة السلحدار الإعدادية / الثانوية بمنطقة

مصر الجديدة التعليمية بالقاهرة للعام الدراسي 84/ 1985. ومن أهم نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعات الضابطة في النمو الأخلاقي ونمو مهارات التفكير التأملي وذلك لصالح المجموعة التجريبية . وقدر النمو الأخلاقي بنصف مرحلة في المتوسط، ولكن بعض التلميذات كان نموهن أسرع من زميلاتهن فقد تحركت 14% من التلميذات مرحلة كاملة، و46% تحركن نصف مرحلة، و35% تحركن ربع مرحلة، و5% بقين في نفس المرحلة التي بدأن فيها. وهذا دليل على أن للمناقشة الأخلاقية تأثير فعال في إثارة ودفع النمو الأخلاقي للتلميذات. كما أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود دالة في التغير في الحكم الأخلاقي تعزى إلي مستوى الذكاء، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً في التغير في الحكم الأخلاقي تعزى إلى المستوى الاقتصادي الاجتماعي.

دراسة طوقان وأرناؤوط (1985)

<u>وهي بعنوان: العلاقة بين النمو المعرفي والأحكام الأخلاقية لدى عينة من الأطفال الأردنيين.</u>

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى الارتباط بين مستويات النمو المعرفي ومستويات النمو الأخلاقي عند عينة من الأطفال الأردنيين. واستخدمت هذه الدراسة ستة اختبارات شبيهة بتلك التي طورها بياجيه، ثلاثة منها لتحديد أفراد العينة ممن هم في مرحلة ما قبل العلميات ومرحلة العلميات المادية والثلاثة الباقية لتحديد الأفراد من مرحلة العلميات المجردة. وبعد تطبيق هذه الاختبارات حدد عدد أفراد عينة الدراسة ب 48 طفلا يتوزعون على المراحل الثلاث بواقع 16 (8 ذكور ، 8 إناث) لكل مرحلة، من أصل عينة عشوائية مكونة من 87 طفلا. واستخدم الباحث مقياس كولبرج المعرب على العينة لمعرفة توزيعهم على المراحل الأخلاقية الست بناء على أحكامهم وتبريراتهم لهذه الأحكام الأخلاقية من خلال الإجابة على الأسئلة الأربعة والعشرين التي تلي مواقف كولبرج الثلاثة. وللتعرف على معامل الارتباط بين مستوى النمو المعرفي والنمو الأخلاقي أعطيت المراحل المعرفية الثلاث: مرحلة ما قبل العمليات، ومرحلة العلميات المادية ومرحلة العمليات المجردة درجات (1 – 2 – 3) حسب الترتيب، واستخرج معامل الارتباط بينها وبين علامات الأفراد على مقياس كولبرج حيث كان معامل الارتباط مساويا 738ر0 وذا دلالة بمستوى0.005.

دراسة قناوي (1987)

<u>وهي بعنوان: دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي.</u>

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستويات التفكير الخلقي بين كل من أطفال مصر والبحرين في محاول للتعرف على أثر الثقافة لكلا البلدين في النمو الخلقي. وتكونت عينة الدراسة من (80) طفلاً نصفهم من أطفال مصر والنصف الآخر من أطفال البحرين وذلك من

مستويين عمرين، المستوى الأول من (8-10) سنوات، والمستوى الثاني من (13-15) سنة، وكان نصف أطفال كل مستوى من الذكور والنصف الآخر من الإناث. وقد تمت مراعاة تجانس عينة كل من أطفال مصر وأطفال البحرين في الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، وتم تطبيق اختبار النضج الخلقي لكولبرج الصورة (أ) ترجمة إبراهيم زكي قشقوش الذي أعده للتطبيق على البيئة العربية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال مصر وأطفال البحرين، حيث أن نصف أطفال كل من مصر والبحرين يسود تفكيرهم الخلقي قبل التقليدي، وما يقرب من النصف الآخر لأفراد العينة يسود تفكيرهم المستوى التقليدي. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمو الأخلاقي بين الجنسين عند أطفال مصر والبحرين. في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المستويين العمريين لأطفال كل من مصر والبحرين لصالح الأطفال الأكبر سناً.

دراسة ولكر وفريز (Walker and Vries,1987)

وهي بعنوان: أثر المراحل الأخلاقية والتوجهات الأخلاقية في الحياة الواقعية وفي تضارب المفاهيم الأخلاقية للفرد.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة التفكير الأخلاقي للفرد من خلال نموذج كولبرج للمراحل الأخلاقية مع التوجه الأخلاقي من خلال نموذج جليكان . بلغ حجم العينة (240) فرد من (80) عائلة خضع للدراسة من هذه العائلات الأب ، والأم ، وأحد الأطفال. واشتملت الأدوات المستخدمة في الدراسة على مقياس كولبرج للمراحل الأخلاقية ومقياس جليكان للتوجه الأخلاقي. توصلت النتائج إلى أن التوجه الأخلاقي لا يتأثر بالصراع القائم بين رغبات الفرد وقوانين الحياة الواقعية. كما أشارت الدراسة إلى ضرورة دراسة المراحل الأخلاقية ككم واحد وليس متفرق في حين يمكن دراسة التوجه الأخلاقي للفرد بصورة متفرقة أي كل توجه أخلاقي يدرس بصورة منفردة. كما أثبتت الدراسة أن سلوك الفرد الأخلاقي لا يتأثر بالتوجه الأخلاقي له أو بنوع الجنس.

دراسة مس جرو وبلومفيلد (McGraw and Bloomfield,1987)

وهي بعنوان: المؤثرات الاجتماعية على القرارات الأخلاقية للجماعة: التأثير المتبادل بين التفكير الأخلاقي ودور التوجه الجنسي.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آثار التفكير الأخلاقي ودور التوجه الجنسي على التأثير الاجتماعي في اتخاذ القرارات الجماعية. كما أنها تبين لنا أنه من أجل الحصول على آثار

ايجابية من التفاعل القائم بين التوجه الجنسي والتفكير الأخلاقي لابد من التعاون وعدم الصراع للحصول على نتائج ايجابية أكثر من أولئك الذي هم في صراع دائم (مثال على ذلك الصراع من أجل منح كلية لأحد المرضى) . وهذا التأثير الاجتماعي يتم قياسه عن طريق ثلاثة أمور:

1. التشابه بين الأفراد وطبقات الجماعة.
2. التأثر بالاعتبار النفسي.
3. اختيار أكثر أعضاء المجموعة تأثيرا في اختيار القرار.

وقد بلغ حجم العينة (122) فرداً موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث. وأثبتت نتائج الدراسة أن النقاط الثلاثة السابقة تدعم وتقوي الفرضيات ذات العلاقة بالتأثير الاجتماعي، وقد اعتبر العلماء أن مضمون المعلومات الخاصة بالتفكير الأخلاقي والفروق الفردية فيه يحتاج إلى فهم أكثر للصراع الشخصي وهدف المنافسة وأهمية تأثير العوامل الأخلاقية على عملية صنع القرار الجماعي. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود توافق بين التوجه الجنسي والتفكير الأخلاقي في التأثير الموضوعي على قرار الجماعة، بينما لا توجد دلالة إحصائية على العلاقة بين التوجه الجنسي والتفكير الأخلاقي. كما أفادت نتائج الدراسة أنه لا يختلف التفكير الأخلاقي باختلاف الجنس أو الجندر.

دراسة عيسى (1988)

<u>وهي بعنوان: مستوى النمو الأخلاقي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي – النظرتان الحالية والمستقبلية،</u>

قام الباحث باستعراض أغلب الدراسات التي تقارن بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومراحل نمو الحكم الأخلاقي، خاصة تلك التي دارت في الإطار النظري لجان بياجيه ولورانس كولبرج. وقد أشارت بعض النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية ذات طبيعة موجبة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي ومستويات النمو الأخلاقي ، تمثلت في ارتباط المستوى الأدنى في النمو الأخلاقي بالطبقات العاملة، بينما ارتفعت درجات أفراد الطبقة الوسطى على مؤشرات المقياس ذاته متفقة مع ما أشار إليه كولبرج من أن أفراد الطبقة الوسطى يتمتعون بمعدل أسرع في الارتقاء على سلم نمو الحكم الأخلاقي .ولكن هذه العلاقة قد تغيرت مؤشرات خلال العقدين الأخيرين فأصبحت غالبية النتائج تشير إلى غياب الدلالة الإحصائية في حساب هذه العلاقة. كما أن تحديد مفهوم الطبقة الاجتماعية يشمل متغيرات أخرى مثل الاتجاهات الوالدية وممارسات التنشئة الأسرية والقيم والدخل ، ومستوى التعليم ونوعية المهن التي يمتهنها الآباء ومكان الإقامة وغيرها. وقد ترد الحاجة لإلقاء الشكوك حول صدق العلاقة النظرية وقد ترد الحاجة إلى إيجاد أساليب قياس مناسبة لأحد المتغيرين أو كليهما تتمتع بدرجات عالية من الصدق الإمبريقي إلى

جانب ما تتمتع به من صدق نظري . وقد تعتبر هذه الظاهرة دلالة على التغير الاجتماعي الذي حدث خلال العقدين السابقين، وتمثل في ضياع كثير من الفروق الطبقية في القيم والممارسات التي كانت تعتبر مجالات التمييز والتمايز ثم انتقل الباحث إلى بيان المضامين العامة المستخلصة من استعراض هذه الدراسات والتفاسير المحتملة، وذلك من أجل توضيح الرؤية المستقبلية في هذا المجال.

دراسة ولكر (Walker,1989)

وهي بعنوان: دراسة طولية عن التفكير الأخلاقي

ناقشت هذه الدراسة نموذج جليكان عن التوجه الأخلاقي ونموذج كولبرج عن المراحل الأخلاقية، حيث تم دراسة النموذجين لكلا العالمين في هذه الدراسة الطولية التي استغرقت سنتين عن طريق المقابلات وباعتماد المنهج التجريبي. بلغ حجم العينة (80) عائلة أخذ منها أم وأب وطفل وتراوحت أعمارهم من 5 سنوات إلى 63 سنة.

أثبتت الدراسة أن هناك نوع من التضارب بين الافتراضات الأخلاقية وبين الحياة الواقعية الشخصية للفرد خلال مدة الدراسة الطولية، وهذا التضارب أو الصراع يتفق مع ما بينه كولبرج في نموذجه. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود أي اعتبار أو تأثير للجنس عند كلا العالمين، وكان هناك تقدم واضح في نمو التفكير الأخلاقي عند أفراد العينة.

دراسة كمال الدين (1991)

وهي بعنوان: الحكم الخلقي لدى الطفل المتخلف عقلياً

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التفكير الخلقي للطفل المتخلف عقلياً، بالكشف عن الارتباطات بين كل من مفاهيم الحكم الخلقي الثلاثة(سوء التصرف، السرقة، الكذب) من جانب ومتغيرات الذكاء لدى الأطفال المتخلفين عقليا من الجانب الآخر. وتكونت عينة الدراسة من (20) طفل وطفلة متخلفين عقلياً، منهم (11) من الذكور و(9) من الإناث، ونسبة الذكاء لديهم ما بين (37-75) وقد روعي عدم وجود حالات متعددة الإعاقة، وتم اختيارهم من مدارس ومراكز التربية الفكرية الخاصة. واستخدمت الباحثة أدوات للدراسة تضمنت مقياس ستانفورد بينيه للذكاء الصورة ل (1937)(2)، واستبانات الحكم الخلقي ويتكون من تسعة أزواج من القصص كل زوج يتناول مفهوما خلقياً، ويتبع كل زوج من القصص أسئلة توجيهية يتطلب حكماً من الطفل ومبررات هذا الحكم. ومن أهم النتائج التي خلصت إليها الدراسة أن الطفل المتخلف عقليا يستخدم أحكاما خلقية واقعية متمركزة حول الذات. كما أشارت النتائج إلى أنه كلما ازداد العمر العقلي للطفل المتخلف عقليا كلما ارتفعت مستويات إدراكه لمفاهيم الحكم الخلقي واستخدامه للأحكام الأخلاقية التي تعتمد على المسئولية الموضوعية ومراعاة المقاصد والنيات والظروف المحيطة،

وهذا يشير إلى أن تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً يتبع نفس نظام التطور الحادث لدى الأفراد الأسوياء.

دراسة وينرب (Wainryb,1991)

وهي بعنوان: فهم الاختلافات في الحكم الأخلاقي ودور الافتراضات المعلوماتية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق في الحكم الأخلاقي وعلاقة ذلك بالافتراضات المعلوماتية. بلغ حجم العينة (72) فرد من الصف السادس ومن الصف العاشر ومن الكلية منهم (36) ذكور و(36) إناث ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي. أثبتت الدراسة أن الافتراضات المعلوماتية مصدر للتغير في الحكم الأخلاقي ، وهي أساس للتمييز بين نوعين من الحكم عند دراسة أسباب الاختلافات في التفكير الأخلاقي، حيث أن الاختلاف الناتج في الحكم الأخلاقي إنما يعود إلى الاختلاف الذي يطرأ على الافتراضات المعلوماتية. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الحكم الأخلاقي.

دراسة ولكر وتيلور (Walker and Taylor,1991)

وهي بعنوان: التفاعل الأسري ونمو التفكير الأخلاقي

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الآباء في تطوير وإنماء التفكير الأخلاقي لدى أطفالهم، والتعرف على مدى تأثير التفاعل والتفكير الأخلاقي للآباء على أبنائهم عند مناقشة الموضوعات الأخلاقية والتنبؤ بسلوك الطفل. وبلغت عينة الدراسة (240) فرد من (63) أسرة تمثلت بأب وأم وطفل، والأطفال تم انتقائهم من الصف الأول، والرابع، والسابع، والعاشر. واتبع الباحثان المنهج التجريبي في الدراسة. وتوصلت هذه الدراسة إلى أن الآباء يلعبون دور فعال وهام في النمو الأخلاقي لأطفالهم، وهذا مناف لما لا يؤمن به علماء النمو العقلي لدى الطفل مثل بياجيه. كما أثبتت أن النمو الأخلاقي للطفل يمكن التنبؤ به من خلال المناقشة الأبوية وما يتخللها من تشجيع وصياغة واستخلاص لأفكار وآراء الأطفال ومستوى التفكير العالي المستخدم في الحوار. كما أن مستوى الحوار بين الطفل وأبويه يختلف كلياً عن ذلك الحوار بينه وبين أقرانه المعروف عنه ببساطته وسذاجته.

دراسة ولكر وتيلور (Walker and Taylor,1991)

وهي بعنوان: مرحلة التحولات في التفكير الأخلاقي دراسة طولية للعمليات التنموية

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأسباب التي أدت إلى النمو الأخلاقي وكيفية التنبؤ لهذه التحولات واستخدم الباحثان المنهج التجريبي ، واستخدما أداة المقابلة ومقياس التفكير الأخلاقي لكولبرج. وبلغ حجم العينة (240) من (80) أسرة أخذ من كل أسرة أب وأم وطفل، والأطفال

بلغ عددهم (227) منهم طفل، ومراهق ، وبالغ. توصلت الدراسة إلى أن أهم الأسباب المؤدية إلى التحولات في النمو الأخلاقي هي:

- الاحتكاك بالعوامل البيئية المختلفة المحيطة بالفرد.
- عوامل تنظيمية داخلية موجودة في المجتمع ويعد هذا العامل الأكثر فعالية وتأثيرا على السلوك والذي سوف يؤدي فيما بعد إلى التوازن أو عدم التوازن في النمو الأخلاقي.
- عوامل تنظيمية خارجية ولكن تأثيرها على سلوك الفرد المؤدي إلى النمو الأخلاقي قليل وغير فعال مثل العوامل التنظيمية الداخلية.
- بينت كيفية التنبؤ بهذه التحولات من خلال التعرف على نمطين من السلوك غير المتوازن للنمو الأخلاقي وهما : تحيز عقلي ايجابي مع درجة كبيرة من الاضطراب العقلي، وتحيز عقلي سلبي مع درجة صغيرة من الاضطراب العقلي.

دراسة سميتانا وكيلن (Smetana and Killen ,1991)

وهي بعنوان: <u>إدراك الأطفال للعلاقات الإنسانية والصراع الأخلاقي</u>

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى قدرة الأطفال على إصدار الحكم على العلاقات الإنسانية والصراع الأخلاقي الموجود في المجتمع، حيث وجد أن هذه القدرة تتأثر بعوامل كثيرة منها : تتأثر بدرجة العدالة ، الحقوق ، الرفاهية المتوفرة للأشخاص في المجتمع الواحد وهي تختلف من مجتمع لآخر. كما أنها تتأثر بعلاقة الفرد بالأفراد الآخرين هل هم أقرباء له أم غرباء، وكذلك تتأثر بالمفهوم الثقافي للمجتمع، وتتأثر بنوع الإنسان الذي يقوم بإطلاق هذه الأحكام هل هو ذكر حيث أنه يحكم على المجتمع من خلال ما يتوفر فيه من عدالة وحقوق، أم أنثى حيث تحكم من خلال العلاقات الشخصية ومعرفة طبيعتها . كما أنه يتم الحكم من خلال احتكاك بعض العوامل السابقة مع بعضها البعض، مما يدفع الأطفال للحكم على المجتمع من منظور مغاير تماما حسب النتيجة الصادرة عن هذا الاحتكاك والظاهرة في سلوك الأفراد مع بعضهم البعض. وقد بلغ حجم العينة (48) طفل نصفهم من الذكور والنصف الآخر إناث منهم (16) طفل من الصف الثالث، و(16) طفل من الصف السادس، و(16) طفل من الصف الثامن.

وتوصلت الدراسة إلى أن حكم الأطفال من كلا الجنسين بخصوص العدالة والعلاقات الإنسانية لمجتمع معين يتحدد من خلال الظروف التي يعيشها هذا المجتمع، وهي تختلف من مجتمع لآخر، وبالتالي يختلف حكم الطفل على العلاقات الإنسانية والصراع الأخلاقي باختلاف هذه الظروف.

كما أشارت الدراسة إلى أن الاختلافات بين الجنسين في الحكم ضعيفة.

دراسة كربس ودينتون (Krebs and Denton, 1991)

وهي بعنوان: <u>المرونة الهيكلية في الحكم الأخلاقي</u>

هدفت هذه الدراسة من خلال فرضيات كولبرج النظرية للنمو الأخلاقي إلى إثبات أن الحكم الأخلاقي له هيكلية معينة عند إصداره من قبل الأفراد في الحكم على المواقف المختلفة. وكان ذلك من خلال طرح القضايا الآتية:

1. استجواب العينة المراد دراستها من خلال وضعها في مواقف حقيقية من البيئة وما فيها من صراع وملاحظة الحكم الأخلاقي لهم.
2. التعرف على السلوك المؤيد للمجتمع لدى العينة.
3. الكشف عن مدى التوجه إلى الاستعانة أو المجازفة في اتخاذ قرارات صعبة وخطيرة في تحديد المصير في الحياة.

وقد بلغ حجم العينة (60) فردا موزعين إلى (30 رجلا و30 امرأة) أعمارهم تتراوح بين 26-27 عاماً، واستخدم الباحثون المنهج التجريبي. وقد أثبتت نتائج الدراسة أنه لا توجد دلالة إحصائية في الفروق بين الجنسين في النضج الأخلاقي. كما تبين أن أعلى نسبة من العينة كانت تشجع أو تؤيد النضج الأخلاقي في الحكم على المواقف التي تتعرض لها من الحياة أو البيئة وما فيها من صراع، بينما هناك نسبة متوسطة من العينة تؤيد اللجوء إلى الجماعة في اتخاذ القرارات أو إصدار الحكم الأخلاقي تجاه موضوع ما. وأقل نسبة من العينة كانت تؤيد الاستعانة أو المجازفة في اتخاذ قرارات صعبة وخطيرة.

دراسة ثوما وريست (Thoma and Rest ,1991)

وهي بعنوان: <u>وصف واختبار تأخر الحكم الأخلاقي وفعل العلاقات</u>

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين نمو الحكم الأخلاقي والأفعال ، ومعرفة اعتماد الأفراد على استخدام العدالة المتمثلة في الأحكام الأخلاقية في صنع واتخاذ الأحكام الأخلاقية، كما أنها قامت بدراسة خمس حالات خاصة بالحكم الأخلاقي والأفعال، وتم إعادة تحليلهم لمعرفة أثر التأخير في توظيف المعلومات المختلفة الخاصة بالتفاعل بين الحكم الأخلاقي والأفعال ، وهل يلعب المستوى العلمي والعمر والمجالات السلوكية في ذلك. وقد بلغ حجم العينة (60) أنثى أعمارهن تتراوح بين (20-54) عاماً. وقد أفادت النتائج أن العلاقة بين الحكم الأخلاقي والأفعال تزيد بزيادة التفاعل وتوظيف كل منهما مع الآخر. كما أن تأثير هذا التوظيف والتفاعل يظهر في جميع الأعمار المختلفة والمستويات العلمية والمجالات السلوكية . كل ما سبق يدعم ويثبت أن الأحكام الأخلاقية مهمة جدا للفعل الأخلاقي، ولكنها عامل غير فعال في إنتاج الفعل الأخلاقي.

دراسة ساتشس (Sachs,1992)

وهي بعنوان: تحليل شامل لاختبار التوجه الأخلاقي والحكم الأخلاقي

هدفت الدراسة إلى إثبات أن التوجه والحكم الأخلاقي كلاهما جزء لا يتجزأ من النمو الأخلاقي للفرد حيث أجريت الدراسة على مجموعة من المراهقين والبالغين الذين ينتمون إلى ثقافتين مختلفتين هما: الثقافة الصينية والثقافة البريطانية، ومحاولة إثبات أنه من الممكن تشابه الحكم الأخلاقي بين ثقافتين مختلفتين، في حين عدم تشابه التوجه الأخلاقي لهما. استخدم الباحث المنهج الوصفي لقياس النمو الأخلاقي. وبلغ حجم العينة في هونج كونج (1005)، منهم (462) ذكور، و(543) إناث من فصول المراهقين التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر والكلية والبالغين. وبلغ حجم العينة في الدراسة التي أجريت في لندن (281) منهم (139) ذكور و(142) إناث . واستخدم الباحث مقياس التفكير الأخلاقي لكولبرج بمراحله الستة ، ومقياس التوجه الأخلاقي بمراحله الخمسة للعالم ما (ma) . والفرد عندما يريد تحقيق أهدافه عن طريق التوجه الأخلاقي فانه يقوم بذلك بصورة منتظمة بصورة تحقق له احتياجاته النفسية بعيدا عن الأنا مع مراعاة مصلحة الآخرين. أما الحكم الأخلاقي فانه يتبع طرق ووسائل تحقق له أهدافه النفسية بغض النظر عن مصالح واحتياجات الآخرين. وأثبتت نتائج هذه الدراسة أن النمو الأخلاقي يتكون من شقين مهمين وهما الحكم الأخلاقي والتوجه الأخلاقي. كما أشارت إلى أن الثقافات الاجتماعية قد تتشابه في الحكم الأخلاقي فيما بينها في ينعدم التشابه في التوجه الأخلاقي. وأنه لا بد من عمل الاحتياطات اللازمة والحذر الشديد عند القيام بعمل مقارنة بين الحضارات في التوجه الأخلاقي. كما أثبتت هذه الدراسة فعالية النمو الأخلاقي كأداة منطقية وفعالة في دراسة الأخلاق بين الثقافات وكذلك في دراسة الحكم الأخلاقي.

دراسة ميلر وبيرسوف (Miller and Bersoff,1992)

وهي بعنوان: الثقافة والحكم الأخلاقي : كيفية حل الصراعات الموجودة بين العدالة ومسئوليات العلاقة الشخصية .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على التضارب الذي يظهر في أخلاقيات الفرد وبالتالي ينعكس على المجتمع، ويوجد هذا التضارب بين العلاقات الشخصية وتوقعات العدالة في المجتمع. وقارنت هذه الدراسة بين المجتمع الهندي والمجتمع الأمريكي، وتم اختبار الطلاب في الصف الثالث والسابع والكلية، وبلغ حجم العينة (120) طالب. وتوصلت الدراسة إلى أن المجتمع الهندي أعطى الأولوية في الصراع إلى العلاقات الشخصية، وأن مصدر هذا الصراع أخلاقي، بينما اعتبر المجتمع الأمريكي أن العدالة هي السبب في التضارب الأخلاقي، وأن مصدر الصراع شخصي ناتج عن المتغيرات الشخصية. كما أشارت النتائج إلى أن الهنود يعتبرون الأخلاق أمر

تقليدي يصعب التخلي عنه ومن هنا فان مسئوليات العلاقات الشخصية تعد مبدأ من المبادئ المسلم بها ولا تغير فيها، بل قد تفضل هذه المبادئ على الالتزامات الخاصة بالعدالة. كما أثبتت الدراسة أن الأخلاقيات الفردية للعلاقات الشخصية ترتبط بالتوجه الثقافي للفرد .

دراسة أسندروف ونكلر (Asendorpf and Winkler ,1992)

وهي بعنوان: تقوية الدافع الأخلاقي للأطفال وتقليل المنع المزاجي في سلوكهم اللاأخلاقي في الصراعات الأخلاقية في الحياة اليومية

هدفت الدراسة إلى التعرف والتنبؤ بالسلوك اللاأخلاقي للفرد ويكون ذلك بثلاث طرق أو وسائل تتمثل في وجود الحافر الخارجي لتعزيز السلوك الأخلاقي الحسن، أو من خلال عملية المنع أي أن يشعر الطفل بالمراقبة والملاحظة وبالتالي يمنع من اختراق الأخلاق وهو يمنع نفسه أيضا خوفا من العقاب، أو ملاحظة الأنا. وقد بلغ حجم العينة (200) طفل تتراوح أعمارهم من (6-7) سنوات. وأثبتت النتائج أن الطفل ذو ست سنوات يحاول الغش عند عدم وجود رقابة أو شعوره بغياب الرقابة، وكذلك الطفل ذو سبع سنوات يقوم بالاستيلاء على ممتلكات أقرانه التي لا تتوفر لديه. وأثبتت الدراسة فعالية الدافع للسلوك الأخلاقي الجيد وعملية المنع في تحسن سلوك الفرد أخلاقيا، ولكن لصعوبة ملاحظة الأنا التي لا يتم ملاحظتها إلا عن طريق وضع الطفل في مجموعة وملاحظة إيماءاته وحركاته في موقف معين بعيدا عن الرقابة والمنع، ومن ثم تعديل الأخلاق الناتجة عنه، ليقل الخلق السيئ وتعزيز الخلق الحسن. كما لاحظ العلماء أنه بالنسبة للأطفال ذو 7/6 سنوات يمكن التنبؤ بسلوكهم ورغبتهم في الغش أو عدم الغش عن طريق الملاحظة بنسبة 90%. كما أثبتت النتائج أن الأطفال الذكور يغشون أكثر من الإناث ويستخدم المنع في الحد من الغش. وتصبح لدى الطفل سلطة أو تحكم بنفسه من خلال فهم القواعد الأخلاقية من حوله، ومع ذلك يحاول الأطفال إرضاء رغباتهم بغض النظر عن القواعد الأخلاقية ولكن يمنعها المراقبة والملاحظة ومنع السلوك.

دراسة كانجر (Kahn,Jr.,1992)

وهي بعنوان: الأحكام الأخلاقية الإجبارية والاختيارية

هدفت هذه الدراسة إلى مناقشة الأحكام الأخلاقية الإجبارية وهي التي تعكس الاحتياجات والمتطلبات الأخلاقية، ودراسة الأحكام الأخلاقية الاختيارية وهي التي تعكس القيمة الأخلاقية وفائدتها. وتم دراسة ذلك من خلال جعل الأطفال يعيشون أحداث قصة، حيث يكون الوضع الاقتصادي للحياة المعيشية للطفل مرتفع فيلجأ شخص ذو حاجة بطلب 5 دولارات نظراً لغلاء المعيشة، ومن هنا يحاول العلماء ملاحظة رد فعل الطفل، وتكون الردود ايجابية وذلك في إعطاء

الفقير المال لشراء الطعام. كما تقيس موقف أخلاقي سلبي يتمثل في عدم سرقة الطعام لتوفير الطعام. وقد بلغ حجم العينة (72) طفل من الصفوف الثاني ، والخامس ، والثامن الأساسي، وتراوحت أعمارهم بين (3، 8، 10، 11، 13) سنة. وقد استخدم الباحث الملاحظة والمقابلة أدوات في دراسته. وتوصلت النتائج إلى أن الأخلاق السلبية تحكم من منظور إجباري أكثر من الفعل الأخلاقي الايجابي الذي يتم بصورة اختيارية. كما أثبتت النتائج أن مفهوم الأطفال الخاص بالإجبارية في الأحكام يستتر تحت الأعراف الاجتماعية الموجودة في المجتمع. كما تبين أن الحكم الأخلاقي الإجباري هو حكم يستتر تحت اسم القانون ويدفع الشخصية لاكتساب صفات حسنة مثل الإحسان والتضحية وتفضيل الآخرين على النفس. كما دلت النتائج أن الحكم الأخلاقي الاختياري النابع من الفرد إذا عزز فانه قابل للتكرار وهنا يصبح سمة أخلاقية حسنة عند الفرد.

دراسة هارت وتشمل (Hart and Chmiel ,1992)

وهي بعنوان: تأثير الوسائل الدفاعية على نمو الحكم الأخلاقي (دراسة طولية)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر الوسائل الدفاعية على نمو الحكم الأخلاقي في مرحلة المراهقة، وقام كولبرج بعمل هذه الدارسة على الأولاد والرجال وتبدأ هذه الدراسة بالتعرف إلى أثر هذه الوسائل من سن (13-14) سنة وتستمر لمدة عشرون عاماً، وتم التركيز في المقابلات على الحكم الأخلاقي ، والانجاز، والعلاقات الاجتماعية. وقد تم إجراء مقابلات وكانت ترمز إلى كيفية استخدام الوسائل الدفاعية، ووجد أن (10) من الذين يتصفوا بالرشد التزموا الصمت، في حين أن (10) من الذين لم يبلغوا سن الرشد استخدموا الوسائل الدفاعية وقد بدا ذلك واضحا في المقابلة. وقد بلغ حجم العينة 42 من الصبيان والرجال، والأداة المستخدمة هي المقابلات، واعتمد المنهج الارتباطي. وأثبتت النتائج أن المراهقين الذين امتازوا بمقدرة عالية على استخدام الوسائل الدفاعية بصورة عقلانية وصلوا إلى درجات عالية ومستويات مرتفعة من الحكم الأخلاقي بعد 10 إلى 20 عاماً، في حين وجد أن المراهقين الذين أساءوا استخدام الوسائل الدفاعية وصلوا إلى درجات متدنية في الحكم الأخلاقي.

دراسة بيرسوف وميلر (Bersoff and Miller,1993)

وهي بعنوان: نمو مسئولية الحكم الأخلاقي من جوانب ثقافية وبيئية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر العوامل البيئية على الأطفال والبالغين من الهنود والأمريكان، ودراسة دوافع هؤلاء الأطفال والبالغين في تحمل المسئولية الأخلاقية عن خروقاتهم للعدالة. بلغ حجم العينة (180) فرد ، واستخدم الباحثان المقابلات. ومن أهم نتائج الدراسة: أن الهنود قاموا بإعفاء الأفراد الذين يقومون بخروقات تجاه المسئولية الأخلاقية خاصة إذا كان هذا

الخرق ناتج عن ضغط عاطفي أو قام طفل بهذا الخرق، بينما الأمريكيون يفعلون العكس. كما بينت الدراسة بأن الأهمية التربوية في فهم الذنب وتحمل المسئولية عن الخروقات يتم من خلال المجال الاجتماعي الذي يعيش فيه الأفراد وتأثير البيئة على التفكير الأخلاقي لهم.

دراسة وينرب (Wainryb,1993)

وهي بعنوان: تطبيق الأحكام الأخلاقية في الحضارات الأخرى : النسبية – العالمية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الطريقة التي يتم فيها الحكم على الأحداث فيما بين الحضارات، حيث اتضح أن الأفراد يقومون بتوجيه أحكام أخلاقية قد تكون نسبية أو عالمية ، ويرجع ذلك إلى طبيعة المعتقدات الموجودة في كل حضارة على حده . بل واتضح أيضا أن الفرد يطلق أحكام أخلاقية تجاه أي سلوك معين بصورة نسبية أو عالمية في كل الأعمار وليس في سن معين. وقامت هذه الدراسة بإجراء دراسة تجريبية على حضارتين هما أمريكا والصين، إحداهما لها معتقدات معلوماتية مختلفة، والأخرى لها معتقدات أخلاقية مختلفة. وبلغ حجم العينة (72) فرد نصفهم من الذكور والنصف الآخر إناث، وأعمارهم تشمل (9، 10، 11، 15، 21، 23) سنة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، واعتمد في أدواته على الملاحظة. وأثبتت الدراسة أن الأفراد قد يتحملون بعض ممارسات الحضارات الأخرى وقد لا يتحملون ممارسات أخرى، وقد لوحظ بصورة واضحة أنهم ميزوا في التفكير بين الحكم على التنوع المعلوماتي والتنوع الأخلاقي بين الحضارات، فأثبتت هذه الدراسة أن أفراد العينة قاموا برفض الاختلافات في القيم الأخلاقية وهذا الحكم يشمل حضارتهم والحضارات الأخرى، ولكن على العكس لم يقم أفراد العينة برفض الاختلافات المعلوماتية بينهم بين الثقافات الأخرى وان كانت خاطئة، حيث أنهم يجدون لهذا الاختلاف مبرر، وهذا الحكم شامل لحضارتهم والحضارات الأخرى. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الأفراد في كل الأعمار دون استثناء يحاولون إطلاق الأحكام الأخلاقية من خلال الموقف الذي يقومون بمعايشته في الواقع بالذات عندما يقومون بإصدار أحكام تجاه حضارات تختلف عنهم في المعتقدات المعلوماتية. في حين يقومون بإصدار أحكام عالمية عامة تجاه حضارات تتمسك بمعتقدات أخلاقية مخالفة لحضارتهم. كما أفادت النتائج أن التفكير الذي يؤدي إلى إصدار أحكام عامة أو نسبية متشابه بين الأفراد رغم تنوع أعمارهم. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في إصدار الأحكام الأخلاقية.

دراسة عباس (1995)

وهي بعنوان: تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية

هدفت الدراسة إلى الكشف تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية المتمثلة في العمر، والجنس، وبيئة التلميذ، وقبول ورفض الطفل، وأساليب المعاملة

الوالدية التي يلقاها وكذلك المتغير المعرفي. واستخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية: قصص بياجيه لقياس الحكم الخلقي واختبار النمو الأخلاقي إعداد: محمد السيد وعادل عبد الله، واختبار هايدل برج للدكتور حسنين الكامل، واستبيان القبول والرفض للأطفال إعداد ممدوحة سلامة، واستمارة جمع البيانات إعداد الباحث. وبلغ حجم عينة الدراسة 150 تلميذاً من تلاميذ مدينة سوهاج وقرية بلصفورة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في نمو الحكم الخلقي بين الأعمار المختلفة لصالح الأكبر سناً. وكذلك وجود فروق في النمو الخلقي بين أبناء الريف وأبناء الحضر لصالح أبناء الحضر. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه دالة بين نمو الحكم الخلقي ومستوى الذكاء، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا في نمو الحكم الخلقي بين البنين والبنات. ولا يوجد تفاعل دال بين المتغيرات الديموجرافية ومتغيرات الحكم الخلقي بين تطبيق مقياس بياجيه ومقياس كولبرج على عينة الدراسة.

دراسة السيد (1997)

<u>وهي بعنوان: العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.</u>

هدفت الدراسة إلى توضيح العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. واستخدمت الباحثة اختبار النمو المعرفي، ومقياس الحكم الخلقي، واختبار المصفوفات المتتابعة للذكاء. وبلغ حجم العينة 200 طفل ومراهق (105 ذكور – 95 إناث) من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقات خطية موجبه دالة بين الحكم الخلقي والذكاء في كل مرحلة من مراحل بياجيه المعرفية، وكذلك وجود علاقات خطية موجبة دالة بين عدد من المهمات المعرفية للنمو المعرفي لبياجيه ومستوى الحكم الخلقي. كما أشارت الدراسة إلى وجود اثر دال للنمو المعرفي وللجنس على الحكم الخلقي لصالح الإناث، ظهر أيضا اثر دال للتفاعل بين المراحل المعرفية والجنس والحكم الخلقي.

دراسة أحمد (1997)

<u>وهي بعنوان: دراسة تحليلية لسلوك عدم الأمانة وعلاقته بالحكم الأخلاقي لدى المراهقات .</u>

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاختلاف بين الطالبات الأمينات وغير الأمينات في مستوى الحكم الأخلاقي، والدور الذي يلعبه الذكاء في ظهور سلوك عدم الأمانة، ومدى تأثير هذه الظاهرة بالتركيبة الأسرية من حيث مستوى تعليم الوالدين، والتوصل إلى معرفة العوامل المهيئة لسلوك عدم الأمانة من خلال التعرف على البناء النفسي وديناميات الشخصية للطالبات غير الأمينات. وتم اختيار عينة البحث من طالبات الصف الثاني الإعدادي في 16 فصلاً بثلاث عشرة مدرسة إعدادية بمدينة أسيوط، تراوحت أعمارهم ما بين 12و13سنة وقد بلغ عدد العينة (522)

طالبة. وتوصلت الدراسة إلى نتيجة تفيد بوجود فروق دالة في الحكم الأخلاقي بين مجموعتي الطالبات المنخفضات والمرتفعات في سلوك عدم الأمانة لصالح طالبات المجموعة الأولى، واختلف ظهور سلوك عدم الأمانة لدى الطالبات باختلاف مستوى تعليم الوالدين، وتثبت الدراسة مدى أهمية المعاملة التي يتلقاها الأبناء من الآباء ومدى تأثيرها فيهم، حيث يمكن أن تكون سببًا يدفعهم لسلوك عدم الأمانة كنوع من إلحاق العار بهم أو رغبة في الانتقام منهم.

دراسة محمد (1997)

وهي بعنوان: العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

هدفت الدراسة إلى بيان العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. ولإثبات هذه العلاقة اختارت الدراسة عينة من الأطفال والمراهقين يبلغ عددها (200)؛ مئة وخمسة من الذكور وخمسة وتسعون من الإناث تتراوح أعمارهم ما بين 6 : 14 سنة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقات خطية موجبة دالة بين الحكم الخلقي والذكاء في كل مرحلة من المراحل، كما دلت على وجود علاقات خطية موجبة دالة بين عدد من المهمات المعرفية للنمو المعرفي ومستوى الحكم الخلقي. كما وجد أثر دال للنمو المعرفي على الحكم الخلقي، وأثر دال للجنس على الحكم الخلقي لصالح الإناث، وظهر أيضًا أثر دال للتفاعل بين المراحل المعرفية والجنس والحكم الخلقي، كما وجدت فروق لصالح الإناث في كل من مرحلة الإكراه والإجبار ومرحلة التعاون ولكن لم تصل هذه الفروق إلى مستوى الدلالة.

دراسة البيشي (2000)

وهي بعنوان: العلاقة بين نمو التفكير الخلقي وبعض متغيرات البيئة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لمحافظة الطائف

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين مستوى النمو الخلقي وعدد من المتغيرات المدرسية، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، والمتغيرات هي : (اتجاهات المعلمين نحو التلاميذ ، اتجاهات إدارة المدرسة نحو التلاميذ ، اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة ، العلاقات الاجتماعية بين التلاميذ)، ومعرفة الفرق بين تلاميذ الصف الأول المتوسط، وتلاميذ الصف الثالث المتوسط في مستوى النمو الخلقي . وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من تلاميذ المرحلة المتوسط، بحيث مثل كل صف (100) تلميذ، وتمت المماثلة من حيث الوضع الأسري لكل منها . واستخدم الباحث اختبار النمو الأخلاقي من إعداد جبس وترجمة (عبد الرحمن محمد، 1991)، ومقياس البيئة المدرسية من إعداد (مخيمر، 1991) وتعديل الباحث، واستمارة بيانات أولية من إعداد (الباحث، 1421هـ). وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين نمو

التفكير للتلاميذ، وبين اتجاهات المعلمين نحوهم، كما يدركها هؤلاء التلاميذ. وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار النمو الخلقي، وبين درجاتهم في اتجاهاتهم نحو المدرسة عند مستوى دلالة مقداره (0.05). كما توجد علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين درجات التلاميذ في اختبار النمو الخلقي، وبين درجاتهم في العلاقات الاجتماعية فيما بينهم عند مستوى دلالة مقداره (0.01) . كما أفادت النتائج بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين نمو التفكير الخلقي، وبين درجاتهم الكلية في اختبار المناخ المدرسي عند مستوى دلالة مقـداره (0.01). كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأكبر سناً والأصغر سناً في نمو التفكير الخلقي لصالح التلاميذ الأكبر سناً (الصف الثالث المتوسط). في حين لا توجد علاقة دالة بين نمو التفكير الخلقي للتلاميذ وبين اتجاهات إدارة المدرسة نحوهم، كما يدركها هؤلاء التلاميذ.

دراسة محمد (2000)

وهي بعنوان: دراسة للنمو الخلقي لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في أساليب التنشئة الوالدية كما يعبر عنها الآباء والأمهات مع المراهقات الكفيفات والمبصرات، والتعرف على العلاقة بين أساليب التنشئة الوالدية كما تدركها المراهقات الكفيفات والمبصرات ومستوى النمو الخلقي. قام الباحث باختيار عينة قوامها 50 مراهقة كفيفة، 50 مراهقة مبصره، و100 أم من أمهات المراهقات الكفيفات، و100 أب من آباء المراهقات الكفيفات، و100 أم من أمهات المراهقات المبصرات، و 100 أب من آباء المراهقات المبصرات. واستخدم الباحث اختبار ذكاء الشباب اللفظي، ومقياس الاتجاهات الوالدية والتنشئة الاجتماعية للأبناء. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أمهات المراهقات الكفيفات ومتوسط درجات أمهات المراهقات المبصرات في اتجاهي الإهمال والتفرقة لصالح أمهات المراهقات الكفيفات عند مستوى 00.01 . وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 00.05 لصالح أباء المراهقات المبصرات في اتجاهي التسلط والسواء ، ووجود فرق دال إحصائيا عند مستوى 00.01 بين متوسط درجات المراهقات الكفيفات ومتوسط درجات المراهقات المبصرات لصالح المراهقات المبصرات في النمو الخلقي .

دراسة الغامدي (2001)

وهي بعنوان: علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة الحالية إلى كشف العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي و تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب المراحل المتوسطة و الثانوية والجامعية بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. وقام الباحث بتطبيق المقياس الموضوعي لتشكل الهوية والمقياس الموضوعي للتفكير الأخلاقي على عينة من 232 من طلاب المراحل المتوسطة والثانوية والجامعي بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. وقد انتهت الدراسة إلي نتيجة إجمالية تؤكد العلاقة الإيجابية لنمو التفكير الأخلاقي بتحقيق هوية الأنا والسلبية بتشتتها، والمؤكدة أيضا لدلالة الفروق بين المحققين والمشتتين بشكل خاص في درجات ومراحل التفكير الأخلاقي، والى ضعف العلاقة بين نمو التفكير الأخلاقي والرتب الوسيطة مع ميل للتأثير الإيجابي للتعليق منخفض التحديد والسلبي لانغلاق الهوية.

دراسة آدم (2002)

وهي بعنوان: النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة – دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية.

هدفت الدراسة إلى الكشف العلاقة بين النمو الأخلاقي والتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة لدى طلبة الصف الأول الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، وأثر متغير الجنس في هذه العلاقة. اعتمدت الدراسة منهج التحليل الوصفي، وقد طبق اختبار للنمو الأخلاقي ومقياس للمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة على عينة ضمت (546) طالبا وطالبة جرى اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وقد بينت النتائج أن هناك علاقة بين النمو الأخلاقي وكل من متغيري التحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة، ولم تتوصل النتائج إلى أن هناك أثرا لمتغير الجنس في هذه العلاقة.

دراسة أبو الحسن (2002)

وهي بعنوان فاعلية برنامج تنمية الأحكام الخلقية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج لتنمية الأحكام الخلقية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (30) طفلا تتراوح أعمارهم بين (83-90) شهراً، وقسمتهم بين مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وقد استخدمت الباحثة عددا من الأدوات مثل اختبار رسم الرجل لجودالف هاريس،

ومقياس الأحكام الخلقية لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة من إعداد الباحثة، بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي لتنمية الأحكام الخلقية لدى أطفال المجموعة التجريبية من إعداد الباحثة. وقد توصلت الباحثة إلى وجود انخفاض في درجات الحكم الخلقي لدى أفراد العينة، حيث المرحلة الأولى من الأحكام الخلقية هي السائدة لدى جميع أفراد العينة ذكوراً وإناثا. وبالرغم من انخفاض درجات الأحكام الخلقية لدى أفراد العينة الكلية، إلا أن مجموعة الإناث كانت تبدو أكثر انخفاضا من الذكور. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأحكام الخلقية لدى أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، وهذا يدلل على نجاح البرنامج في تنمية الأحكام الخلقية لدى أفراد المجموعة التجريبية.

دراسة داودي (2003)

<u>وهي بعنوان: مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من الأحداث الجانحين.</u>

هدفت الدراسة إلى التعرف مستوى الحكم الأخلاقي لدى عينة من الأحداث الجانحين في مركزي إعادة التربية والتأهيل: 1 و2 في الجزائر العاصمة للعام الدراسي 2003/2002،، وذلك من خلال تطبيق "اختبار تحديد القضايا الأخلاقية" (Defining Issues Test- DIT) للعالم النفساني الأميركي جيمس ريست. وأما الإطار النظري لهذه الدراسة، فيتمثل في تطبيق نظرية النمو المعرفي في دراسة الحكم لأخلاقي، كما صاغها بياجيه (1932، Piaget) في البداية، وطورها من بعده كولبرج (1958، Kohlberg)، وأخيرا أثراها جيمس ريست (1979، Rest). وتكونت عينة البحث من 20 حدثا جانحا (10 إناث و10 ذكور)، مقيمين في مركزين لإعادة التأهيل والتربية، يتراوح سنهم ما بين 13 و16 بمعدل 15 سنة وشهر واحد. وانطلاقا من نتائج بعض الدراسات السابقة في مجال الحكم الأخلاقي، تم وضع الفرضين التاليين:

1- الأحداث الجانحون في مركزي إعادة التربية والتأهيل 1و2 في الجزائر العاصمة يستخدمون المرحلة الثالثة أكثر من غيرها من مراحل النمو الأخلاقي الأخرى.

2- ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الأحداث الجانحين والأحداث الجانحات في أحكامهم الأخلاقية.

وتمت معالجة بيانات الدراسة إحصائيا باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار- ت- للتأكد من دلالة الفروق بين الجنسين. وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن أفراد العينة يستخدمون المرحلة الثالثة من مراحل النمو الأخلاقي أكثر من غيرها، مما يثبت الفرضية الأولى في هذا البحث. أما بالنسبة للفرضية الثانية فلم يتم إثباتها، إذ توصلنا إلى إيجاد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين، وقد تم تفسير هذه النتائج في ضوء الدراسات حول موضوع النمو

الأخلاقي. وبما أن هذه الدراسة تمت في حدود مجتمع الأحداث الجانحين بمركزين خاصين بإعادة تأهيل المنحرفين للذكور والإناث في الجزائر العاصمة، لذلك فقد تتأثر نتائج البحث بظروفهم النفسية والاجتماعية، وكذا بالنظام التعليمي المطبق في هذه المراكز، وكذلك بالمستوى الدراسي لأفراد العينة، وبعوامل أخرى لا يمكن إهمالها. ومن ثم فإن الباحثين لا يستطيعان الإدعاء بأن هذه الدراسة يمكن تعميمها على مجتمعات أخرى.

دراسة الكحلوت (2004)

وهي بعنوان: دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى النضج الخلقي لدى المراهقين، والتعرف إلى العلاقة بين المتغيرات الانفعالية وموضع الضبط وتقدير الذات ومستوى النضج الخلقي لدى المراهقين. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وبلغ حجم العينة (1200) طالبا وطالبة منهم (588) طالب، و(612) طالبة. واستخدم الباحث مقياس التفكير الأخلاقي إعداد فوقية عبد الفتاح، ومقياس الضبط الداخلي الخارجي تعريب رشاد موسى وصلاح أبو ناهية، ومقياس تقدير الذات للمراهقين تعريب عادل محمد، استمارة للوضع الاقتصادي الاجتماعي من إعداد الباحث. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى النضج الخلقي لصالح الإناث، وكذلك إلى وجود فروق في مستوى النضج الخلقي لصالح طلبة القسم العلمي، كما توجد فروق في مستوى النضج الخلقي لصالح ذوي الضبط الداخلي من المراهقين. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الأخلاقي لدى أفراد العينة تعزى للمستوى التعليمي للأب والأم. وكذلك لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة المرحلة الثانوية ترجع للمستوى الاقتصادي للأسرة.

دراسة عريشي (2004)

وهي بعنوان: نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من (116) طالبا، منهم (36) لقيطا، و(80) طالبا من طلاب التعليم العام الذين يتمتعون بالعيش مع أسرهم، والذين يقعون في الفئة العمرية من (15-20) سنة، والتي تمثل المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة. وقد استخدم الباحث المقياس الموضوعي للحكم الأخلاقي والمقنن على البيئة السعودية من قبل الغامدي(2000) ، ومقياس السلوك العدواني والمقنن على البيئة السعودية من قبل عبد الله أبو عباة (1995). واعتمد الباحث

على المنهج الوصفي السببي المقارن لتحديد الفروق ومدى دلالتها الإحصائية بين درجات نمو الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني لدى نزلاء مؤسسة التربية النموذجية من اللقطاء وعينة من العاديين في مرحلة المراهقة، كما تعتمد الدراسة على المنهج الارتباطي وذلك لمعرفة العلاقة بين درجات نمو الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني لدى أفراد العينة. وقد انتهت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات ومراحل نمو الأحكام الخلقية بين اللقطاء والعاديين، في حين خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الأحكام الخلقية ودرجات السلوك العدواني بين اللقطاء والعاديين.

دراسة أبو بيه (2006)

وهي بعنوان :النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض

هدفت الدراسة إلى الكشف عن النمو الأخلاقي للطفل السعودي في الصفوف من الثالث الابتدائي حتى الصف الثالث المتوسط، والتعرف إلى العلاقة بين النمو الأخلاقي وكل من الذكاء والابتكارية. وكذلك التعرف إلى الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في كل من (الذكاء والابتكارية) بالنسبة لنموهم الأخلاقي. وتكونت عينة الدراسة من (296) تلميذاً من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث المتوسط. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: وجود تأثير دال لكل من (الصف الدراسي والتفكير الابتكارى والذكاء) على نمو الأحكام الخلقية . وكذلك وجود تأثير دال للتفاعل بين التفكير الابتكارى والذكاء على الأحكام الخلقية . كما أشارت النتائج إلى أن مرتفعي القدرة على التفكير الابتكارى والذكاء يتفوقون على منخفضي هذه القدرات في النمو الخلقي، والى تفوق المتفوقين عقليا على أقرانهم غير المتفوقين عقليا في النمو الخلقي.

دراسة أبو قاعود (2008)

وهي بعنوان: تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التعذيب الذي تعرض له الأسرى المحررين في سجون الاحتلال وذلك على أيدي جهاز الأمن العام الشابك وجيش الاحتلال الإسرائيلي، وعلاقة ذلك بمستوى التفكير الأخلاقي لدى الأسرى. وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية تتكون من (300) أسير محرر من سنة (1994-2007) من الذكور، وتمثل 10% من المجتمع الأصلي للأسرى المحررين في قطاع غزة. واستخدم الباحث مقياس شدة التعذيب من إعداد محمد الزير(2001)، ومقياس التفكير الأخلاقي إعداد فوقية عبد الفتاح (2001) وتعديل الباحث، ومقياس الالتزام الديني إعداد عبد الكريم رضوان (2002).

أثبتت نتائج الدراسة أن الأسرى المحررين لديهم تفكير أخلاقي بدرجة مرتفعة، وأن هناك علاقة عكسية دالة بين درجة التعذيب ومستوى التفكير الأخلاقي، أي كلما زادت درجة التعذيب كلما قل مستوى التفكير الأخلاقي لدى الأسرى المحررين والعكس صحيح. كما تبين عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة التدين ومستوى التفكير الأخلاقي، بينما توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأسرى الذين قضوا فترة اعتقال أقل من 5 سنوات ومتوسط درجات الأسرى الذين قضوا فترة اعتقال أكثر من 5 سنوات بالنسبة لدرجات التفكير الأخلاقي ولصالح الأسرى الذين قضوا فترة اعتقال أقل من 5 سنوات. كما توجد فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة للأسرى المحررين بالنسبة لدرجة التفكير الأخلاقي، فدرجة الأسرى الحاصلين على شهادة الثانوية العامة لديهم درجة تفكير أخلاقي أعلى من الأسرى غير المتعلمين (الأميين)، ودرجة الأسرى الحاصلين على الشهادة الإعدادية لديهم تفكير أخلاقي أقل من الحاصلين على الشهادة الجامعية وشهادة الثانوية العامة.

دراسة فيتون و واسونجا (Vitton and Wasonga ,2009)

<u>وهي بعنوان: ما بين كولبرج و جيليجان : مستويات التفكير الأخلاقي بين مديري المدارس الابتدائية</u>

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الأخلاقي بين مديري المدارس الابتدائية العامة، وتم استخدام مقياس القضايا المحددة في الاختبار المهني المتعلق بالتفكير الأخلاقي. وقد حصل المشاركون على نسبة (38.7) وهي أقل من المتوسط المتوقع بالنسبة للأفراد الذين بلغوا مستوى الخريجين في التعليم (53.3) ، أو نسبة الكبار عموما (40). وأن النساء والمشاركات الصغيرات والحاصلات على التعليم العالي سجلن نسبة أعلى من التفكير الأخلاقي. كما تبين أن وجهات النظر السياسية كان لها تأثير كبير على التفكير الأخلاقي.

دراسة أوسكتروب (Osguthorpe , 2009)

<u>وهي بعنوان : الأشكال الممكنة والمحتملة للعلاقة بين الصفات الأخلاقية للمدرس والنمو الأخلاقي للطالب.</u>

إن ادعاء وجود علاقة بين صفات المدرس الأخلاقية والتحلي بالأخلاق، وتطور النمو الأخلاقي للطلاب له جذوره الغنية في التقاليد الفلسفية. وهو عرف أو نسق ثابت بأن الشباب يكتسب الفضيلة بارتباطه بالناس أصحاب الأخلاق الفاضلة في مجتمع فاضل. وبهذه الطريقة، يفترض أن تكتسب الفضيلة بالقدوة والتقليد. وفي الآونة الأخيرة لاقت هذه العلاقة اهتماماً متزايداً من فلاسفة التعليم، الذين أكدوا على أهمية الطابع الأخلاقي للمعلم في تحقيق التنمية الأخلاقية الملائمة للطالب. وهدف هذه الدراسة إلى دراسة الأشكال المختلفة التي يمكن أن تتخذها العلاقة

بين الصفات الأخلاقية للمعلم والتطور الأخلاقي للطالب. وتقديم علامات مهمة للتأثير على العلاقة المفترضة وتلقي أضواء جديدة على تعقيدات هذه العلاقة والتغيرات المحتملة. فالغرض من هذه الدراسة محاولة فهم أفضل لهذه التعقيدات واقتراح مفاهيم بديلة لهذه العلاقة في التساؤلات. واستخدمت الدراسة في المقام الأول الفلسفة ثم تتبع بالنسق التحليلي، وتهتم الفلسفة التحليلية في المقام الأول بتحليل المعنى، و جذور الموضوع الأولية الموجودة في أعمال راسل، ومور. ونجاح هذا النوع من التحقيق الفلسفي يعتمد على القدرة على فهم واستخدام اللغة. وصممت مادة التحليل على منهجية اللغة المألوفة وتحليل المفهوم، وبالاعتماد على عملية تمييز الفوارق والإيحاء في اللغة المستخدمة لوصف العلاقة في التساؤلات.

أهم النتائج: يبين التحليل أن كل واحد من أشكال العلاقة يمكن أن يكون مناسباً ومعقولاً ومحسوس، ومع ذلك يخلص إلى أنه لا يوجد أي شكل من هذه الأشكال يعطينا ادعاء محدد أو نهائي بأن العلاقة يمكن أن تؤكد أو لا تؤكد بين الصفات الأخلاقية للمدرس والتطور الأخلاقي للطالب. وتشير توصيات البحث إلى الباحثين بالاهتمام بالتأثير النسبي للمعلم من خلال التعبيرات الأخلاقية غير المقصودة ، وبدور القدوة أو الأسوة في التربية الأخلاقية " النمذجة" . كذلك أشارت التوصيات إلى أهمية تبديل مفاهيم التربية الأخلاقية باتجاه تعليم جيد من الناحية الأخلاقية بالتعليم غير المباشر وبعيداً عن تعليمهم الأخلاق بالطريقة المباشرة " أي أن يصل الطالب لذلك من خلال نفسه.

دراسة ونستوك وأسور (Weinstock and Assor ,2009)

<u>وهي بعنوان: المدارس كمشجعات للحكم الأخلاقي و دور المدرس الأساسي في تشجيع التفكير النقدي.</u>

الافتراض بأن مستوى الأداء العالي للتفكير الأخلاقي يتسم بقدر كبير من الاستقلال الذاتي أمر أساسي لبعض نظريات النمو الأخلاقي لدى كولبرج. واستناداً إلى هذه النظريات، التي تفترض أن إدراك الطلاب لمدرسيهم كداعمين للاستقلال يكون من خلال التشجيع على التفكير النقدي، وربما أيضاً في التشجيع على الاختيار، وأن له أثر ايجابي في تطوير النمو الأخلاقي. وتم إجراء هذه الدراسة على طلاب الفصل الثاني عشر في اثنين من المدارس العادية، واثنين من المدارس الديمقراطية. وأظهرت النتائج أن الطالب في المدرسة الديمقراطية لديه حكم أخلاقي ذاتي، وأن هذا يرجع لإدراك وتصورات الطالب لمدرسيهم بتشجيع النقد. وتوصي الدراسة بضرورة أن تهتم برامج التربية الأخلاقية بتشجيع رغبة وميول المدرسين لتشجيع التفكير النقدي لدى طلابهم.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالتفكير الأخلاقي

في ضوء اطلاع الباحثة على ما توفر لديها من دراسات سابقة في موضوع التفكير الأخلاقي ستقوم الباحثة بمناقشة الدراسات السابقة من خلال أربعة محاور، وذلك كما يلي:

أولاً : - من خلال اطلاع الباحثة على العينات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة فقد وجدت تباين في أحجام هذه العينات، حيث بلغ حجم أصغر عينة (16) طفلاً وذلك في دراسة طوقان وأرناؤوط (1985)، بينما بلغ حجم أكبر عينة (1286) وذلك في دراسة Sachs (1992)، وتراوحت أحجام بقية عينات الدراسات السابقة بين حجمي هاتين الدراستين.

كما تنوعت الدارسات من حيث مجموعاتها، فقد وجدت الباحثة عينات من الإناث فقط، وعينات من الذكور فقط، وعينات من كلا الجنسين، وعينات مكونة من مجموعتين من الجنسين، وعينات من الجنسين ومن ثقافتين مختلفتين.

كما تناولت العينات للدراسات السابقة فئات عمرية مختلفة أصغرها (3) سنوات في دراسة Kahn,Jr. (1992) ، وأكبرها (63) سنة كما في دراسة Walker (1989) الطولية.

كما أن أغلب الدراسات السابقة قد طبقت في المجال الأكاديمي من بين ابتدائي، إعدادي، ثانوي، وجامعي، ما عدا عدد قليل منها تناول أطفال ما قبل المدرسة، أو جناح الأحداث كما في دراسة داودي (2003)، أو الأطفال المتخلين عقلياً كما في دراسة هالة كمال الدين (1991)، أو الأطفال نزلاء المؤسسات والمحرومين من الرعاية الأسرية مثل دراسة أبو الحسن (2002) ودراسة عريشي (2004)، أو المراهقات الكفيفات كما في دراسة محمد (2000).

ثانياً: - من خلال اطلاع الباحثة على الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة تبين أن معظم الدراسات السابقة استخدمت مقياس كولبرج للنمو الأخلاقي ومنها دراسة حميدة(1984) ودراسة طوقان (1985) ودراسة قناوي (1987) ودارسة Walker and Taylor (1992) ودراسة Sachs (1992). بينما في دراسات أخرى تم استخدام مقاييس أعدها الباحثون أنفسهم أو باحثون غيرهم ولكنها صممت وفقاً لنظرية كولبرج في النمو الأخلاقي وذلك مثل اختبار تحديد القضايا الأخلاقية لريست في دراسة داودي (2003)، والمقياس الموضوعي للحكم الأخلاقي للغامدي في دراسة عريشي (2004)، ومقياس التفكير الأخلاقي للراشدين لفوقية عبد الفتاح كما في دراسة الكحلوت (2004)، ودراسة أبو قاعود (2008)، ومقياس النمو الأخلاقي من إعداد جبس وترجمة عبد الرحمن محمد، 1991 كما في دراسة البيشي، ومقياس النمو الأخلاقي من إعداد محمد السيد وعادل عبد الله.

ثالثاً : - من خلال اطلاع الباحثة على المنهج العلمي الذي تم استخدامه في الدراسات السابقة تبين أن هناك تباين في هذه الدراسات من حيث المنهج العلمي، فبعضها استخدم المنهج الارتباطي

كما في دراسة طوقان وأرناؤوط (1985) ، ودراسة عيسى (1988)، ودراسة قناوي (1987) ، ودراسة عباس(1995)، ودراسة السيد(1997)، ودراسة أحمد (1997)، ودراسة محمد (1997)، ودراسة البيشي(2000)، ودراسة محمد(2000)، ودراسة الغامدي (2001)، ودراسة آدم (2002)، ودراسة الكحلوت (2004) ، ودراسة عريشي (2004)، ودراسة أبو بيه(2006)، ودراسة أبو قاعود(2008)، ودراسة Hart and Chmiel (1992). بينما اعتمدت دراسات أخرى على المنهج التجريبي كما في دراسة حميدة(1984) ، ودراسة أبو الحسن (2002) ودراسة Walker and Taylor (1991) حول نمو التفكير الأخلاقي، ودراسة Kahn,Jr. (1992)، ودراسة Wainryb (1993). في حين استخدمت بعض الدراسات المنهج التحليلي الوصفي كما في دراسة Sachs (1992)، ودراسة Miller and Bersoff (1992) ، ودراسة Vitton (2009)، و دراسة Weinstock (2009)، و دراسة Osguthorpe (2009).

رابعاً : - بعد اطلاع الباحثة على نتائج الدراسات السابقة والتي اهتمت بدراسة التفكير الأخلاقي وبعض المتغيرات مثل النمو المعرفي، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ، وسلوك عدم الأمانة، وتشكل هوية الأنا، والتحصيل الدراسي، والسلوك العدواني واستخدام الوسائل الدفاعية.

وتلخص الباحثة أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة وهي كما يلي:

أثبتت العديد من الدراسات السابقة عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الأخلاقي كما في دراسة قناوي (1987)، ودراسة عباس(1995)، ودراسة آدم (2002) ، ودراسة Wainryb (1991)، ودراسة Wainryb (1993)، ودراسة Krebs and Denton (1991) ودراسة Walker and Vries (1987) ، ودراسة McGraw (1987). بينما أثبتت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الأخلاقي كما في دراسة محمد (1997) والفروق لصالح الإناث، ودراسة الكحلوت (2004) والفروق لصالح الإناث، ودراسة السيد (1997) والفروق لصالح الإناث، ودراسة أبو الحسن (2002) والفروق فيها لصالح الذكور.

كما أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في التغير في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى المستوى الاقتصادي كما في دراسة حميدة (1984)، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى إلى المستوى الاقتصادي في دراسة الكحلوت (2004). وتبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في التغير في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى مستوى الذكاء كما في دراسة حميدة (1984). بينما هناك علاقة ارتباطية دالة بين نمو الحكم الخلقي ومستوى الذكاء كما في دراسة عباس(1995)، ودراسة السيد(1997). وكذلك وجود تأثير دال بين كل من الذكاء والصف الدراسي والتفكير الابتكاري على نمو التفكير الأخلاقي ما في دراسة أبو بيه(2006).

كما تبين من نتائج الدراسات السابقة وجود فروق دالة احصائياً في مستوى التفكير الأخلاقي بين المراهقات الكفيفات والمراهقات المبصرات، ولصالح المراهقات المبصرات. وأظهرت النتائج

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية موجبة بين نمو التفكير الخلقي، وبين درجاتهم الكلية في اختبار المناخ المدرسي عند مستوى دلالة مقـداره (0.01) كما في دراسة البيشي (2000). كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الأكبر سناً(الصف الثالث المتوسط) والتلاميذ الأصغر سناً (الصف الأول المتوسط) في نمو التفكير الخلقي لصالح التلاميذ الأكبر سناً (الصف الثالث المتوسط) كما في دراسة البيشي(2000). وهذا مشابه لدراسة عباس(1995) التي أسفرت عن وجود فروق دالة إحصائياً في نمو الحكم الخلقي بين الأعمار المختلفة ولصالح الأكبر سناً. كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى للمستوى التعليمي للأب والأم ، كما في دراسة الكحلوت (2004). وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الأخلاقي بين أطفال مصر والبحرين ، دراسة قناوي (1987). كما أفادت نتائج الدراسات السابقة بأن هناك علاقة بين النمو الأخلاقي والتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة ، كما في دراسة آدم (2002). وأن هناك علاقة خطية موجبة دالة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي كما في دراسة السيد(1997). بينما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى التفكير الأخلاقي والسلوك العدواني لدى المراهقين ، كما في دراسة عريشي (2004). وأظهرت النتائج أن المراهقين الذين امتازوا بقدرة عالية على استخدام الوسائل الدفاعية بصورة عقلانية وصلوا إلى درجات عالية ومستويات مرتفعة من التفكير الأخلاقي بعد 10-20 سنة، كما في دراسة Hart and Chmiel (1992). وأن هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الأخلاقي لصالح طلبة القسم العلمي، وفروق دالة في مستوى التفكير الأخلاقي لصالح ذوي الضبط الداخلي من المراهقين، ولصالح مرتفعي تقدير الذات، كما في دراسة الكحلوت (2004).

كما أفادت النتائج بوجود علاقة عكسية دالة بين درجة التعذيب للأسرى المحررين ومستوى التفكير الأخلاقي لديهم، أي كلما زادت درجة التعذيب كلما قل مستوى التفكير الأخلاقي لديهم، كما في دراسة أبو قاعود(2008). كما تبين من دراسة أبو قاعود (2008) وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين المستويات التعليمية المختلفة والتفكير الأخلاقي للأسرى المحررين، في حين لم تثبت الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجة التدين ومستوى التفكير الأخلاقي.

وتبين من دراسة Vitton (2009) أن مستوى التفكير الأخلاقي بين مديري المدارس الابتدائية منخفض. وأفادت دراسة Weinstock (2009) أن تشجيع المدرسة للطلاب على التفكير النقدي له تأثير ايجابي على تطوير النمو الأخلاقي. ولم تؤكد دراسة Osguthorpe (2009) العلاقة بين الصفات الأخلاقية للمدرس والتطور الأخلاقي للطالب، إلا أنها لم تنكر التأثير النسبي للمعلم من خلال التعبيرات الأخلاقية غير المقصودة.

ثانياً: الدراسات السابقة التي تناولت المسئولية الاجتماعية

دراسة موسى (1987)

وهي بعنوان: الفروق بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية، وتكونت العينة من ستين طالبا وطالبة من مراكز التأهيل التربوي تحت إشراف جامعة الأزهر، وتم تطبيق مقياس المسئولية الاجتماعية لصلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى. وخلصت الدراسة إلى أن الذكور أكثر إحساسا بالمسئولية الاجتماعية من الإناث. كما أشارت الدراسة إلى أن المجالات التي تستثير المسئولية الاجتماعية للذكور تختلف عن مجالات الإناث، وهذا يؤكد أن مفهوم المسئولية الاجتماعية ليس أحادى البعد ولكنه متعدد الأبعاد بمعنى أنه توجد أبعاد في المسئولية الاجتماعية تناسب طبيعة الذكر وتكوينه النفسي، وأبعاد أخرى تساير طبيعة الأنثى. فقد تبين للباحث أن الذكور أكثر انشغالا بالشؤون العامة، وأكثر قدرة على رد العدوان، وأكثر خبرة، وأكثر مقاومة للآراء الوالدية، وأكثر ميلا إلى ممارسة الألعاب العنيفة، وأكثر احتراما للقانون، وأكثر تحصيلا دراسيا، وأكثر ميلا للقراءة العلمية. في حين أن الإناث أكثر ميلا للمعاملة الحسنة مع الأقليات، وأكثر قلقا على شؤون البلد، وأكثر انضباطا في الدراسة، وأكثر إحساسا بالظلم والاهتمام بالصحة العامة والشعور بالمخاوف.

دراسة مسجرو (McGraw,1987)

عنوان الدراسة : الشعور بالذنب الناتج عن مخالفة المتعارف عليه وعلاقته بالشعور بالمسئولية

هدفت هذه الدراسة إلى إثبات أن الإنسان بطبيعته يشعر بالذنب عندما يقوم بخرق الأعراف الاجتماعية وكان ذلك من خلال دراستين: الأولى سعت إلى استخدام أرض الواقع لمعرفة مدى شعور الفرد بالمسئولية تجاه ما يقترف من أخطاء في حياته وما إذا كانت مقصودة أم لا.

والثانية سعت إلى إظهار العلاقة بين المسئولية واللوم والسذاجة في التصرف من ناحية وبين الشعور بالذنب من ناحية أخرى، وبلغ حجم العينة (84) فرد. ومن أهم النتائج: أثبتت هذه الدراسة أن الإنسان المذنب عندما يقوم بارتكاب المخالفات على أرض الواقع فانه يقوم بها عن طريق المصادفة مع ما يتعرض له من تيار اجتماعي توجد فيه الكثير من المخالفات التي قد تعترضه وتؤثر في سلوكياته. ودلت النتائج كذلك إلى أن العلاقة بين المسئولية واللوم علاقة ايجابية، في حين أن علاقة هذه العناصر الثلاثة مع الشعور بالذنب تختلف اختلاف واضح، فالعلاقة بين الشعور بالذنب والسذاجة في التصرف علاقة ارتباطيه ايجابية، كما يوجد علاقة بين

الشعور بالذنب ولوم الإنسان لنفسه عند خرق الأعراف الاجتماعية، أما العلاقة بين المسئولية والشعور بالذنب فهي علاقة ضعيفة جدا. وكلا الدراستين أثبتتا أن الفرد المذنب إنما يرتكب هذه الخروقات نتيجة احتكاكه المباشر بالمجتمع لذلك فهي خروقات عرضية ليست مقصودة .

دراسة أرسينو (Arsenio,1988)

عنوان الدراسة : مفاهيم الأطفال تجاه المواقف التي تتأثر بالأحداث الاجتماعية الأخلاقية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مفاهيم الأطفال في توضيح العلاقات القائمة بين الأحداث الاجتماعية الأخلاقية، والنتائج أو ردود الأطفال الانفعالية الناتجة عن تلك الأحداث. وقامت الدراسة بقياس ردود أفعال الأطفال في مرحلة الروضة وسن الثالثة وسن السادسة من العمر تجاه الأحداث الاجتماعية الأخلاقية، وبلغ حجم العينة (72) من الأطفال الذكور والإناث. وقد أفادت النتائج أن الأطفال لديهم مفاهيم مختلفة بدرجة عالية وتقوم بعكس أحاسيس ومشاعر عامة مختلفة تجاه الأحداث الاجتماعية والأخلاقية.

دراسة أحمد (1989)

وهي بعنوان: العلاقة بين المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى بعض طلاب الثانوي العام.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى بعض طلاب الثانوي العام، وبلغت عينة الدراسة (35) طالبا بالقسم العلمي، و(35) طالبا بالقسم الأدبي من مدرسة السعيدية الثانوية. وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي والأدبي بالنسبة للمسئولية الاجتماعية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين وجهة الضبط في اتجاه الضبط الداخلي والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب القسم العلمي، في حين لا توجد علاقة دالة بين وجهة الضبط الداخلي والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب القسم الأدبي.

دراسة داوود (1990) (قاسم ، 2008 : 80)

وهي بعنوان : المسئولية الاجتماعية في ضوء الاتجاهات الدينية لدى الأطفال من الجنسين في الطفولة المتأخرة.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة المسئولية الاجتماعية بالاتجاهات الدينية لدى الأطفال في الطفولة المتأخرة. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (200) تلميذ وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (10-12) سنة. واستخدم الباحث مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد ثناء النجيحي، ومقياس الاتجاهات الدينية من إعداد طه المستكاوي. وتوصلت الدراسة إلى وجود

علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاهات الدينية وأبعاد المسئولية الاجتماعية منها المسايرة والاستقلال والمشاركة والفهم وعادات العمل الاجتماعية، كما تبين أن التلاميذ أعلى من التلميذات في الاتجاهات الدينية، في حين لا توجد فروق بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية.

دراسة إنزل وهارفي (Enzle and Harvey ,1992)

<u>عنوان الدراسة : دور الالتزامات مقابل المسئولية الاجتماعية في تحقيق الوحدة الاجتماعية</u>

هدفت هذه الدراسة إلى إثبات أن التكاتف الاجتماعي بين الأفراد له أثر ايجابي على الفرد والمجتمع بشكل عام ، كما أنه يساعد على تحقيق الأهداف والغايات المختلفة. وبلغ حجم العينة (134) من الذكور والإناث، وتم تطبيق هذه الدراسة على مجموعة من الطلاب البالغين حيث تم وضعهم تحت تجربتين: التجربة(1) تم وضع زوجين من الطلاب واختبارهم تحت 5 ظروف مختلفة ، تبين من خلالها أن زوج الطلاب الذي يتمتع بروابط اجتماعية قوية يحقق النجاح عن طريق التعاون فيما بينهم. في حين أن الزوج الآخر والذي تنقصه القواسم المشتركة فشل في تحقيق معظم أهدافه. تجربة (2): طبيعة التنافس بين الأفراد واستخدام هذه المنافسة بصورة تساعد على تحقيق الأهداف، وأثبتت النتائج أن التكاتف بين الأفراد يدفعهم للتعاون مع بعضهم البعض كشرط أساسي لتحقيق أهدافهم وتحقيق نتائج أفضل من أولئك الذين لا تجمعهم أي قواسم، كما أن توظيف التنافس بصورة تخدم المجتمع والبعد عن صورة التنافس الذي يزيد الفرقة بين الأفراد.

دراسة السهل (1994)

<u>وهي بعنوان : اتجاهات المراهقين نحو تحمل المسئولية الشخصية والأسرية في دولة الكويت</u>

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المراهق الكويتي نحو تحمله للمسئولية الشخصية والأسرية. واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت حجم العينة (380) فردا من الجنسين من عشرة مدارس من المرحلة المتوسطة الفئة العمرية من (13-17) عاما، واستخدم الباحثان مقياس من إعدادهما لقياس اتجاهات المراهق نحو تحمله للمسئولية كما يدركها هو وكما يدركها عند والديه. وخلصت الدراسة إلى أن المراهقين يحملون اتجاهات ايجابية نحو تحملهم للمسئولية تجاه أنفسهم وأسرهم، كما تشير النتائج إلى أن الوالدين لا يعطون أبنائهم المراهقين الفرصة الكافية لتحمل المسئولية تجاه الأسرة. كما أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معظم استجابات المراهقين والمراهقات.

دراسة الحارثي (1995)

وهي بعنوان: المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المسئولية الشخصية الاجتماعية وبعض المتغيرات المختلفة: العمر، المستوى التعليمي، المهن، ومتغير مراقبة الذات. وقد اختيرت عينة الدراسة من المنطقة الغربية ومن الذكور فقط، بلغ حجم العينة (522) حالة. والأدوات المستخدمة في الدراسة هي مقياس المسئولية الشخصية الاجتماعية (من إعداد الباحث)، ومقياس مراقبة الذات من تعرب وتقنين الحارثي . وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى وجود مستوى عال من المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة إحصائيا بين مستوى المسئولية الشخصية الاجتماعية بكافة جوانبها وبين متغير العمر، أي كلما زاد العمر لأفراد العينة زاد إحساسهم بالمسئولية الشخصية الاجتماعية. كما أشارت النتائج إلى أن ارتفاع المستوى التعليمي يقابله انخفاض في الإحساس بالمسئولية الاجتماعية.

دراسة عبد العال (1995)

وهي بعنوان : دور معسكرات الشباب في تنمية المسئولية الاجتماعية نحو البيئة.

هدفت هذه الدراسة إلى بحث دور معسكرات الشباب في تنمية المسئولية الاجتماعية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ومنهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين المعسكرات الشبابية وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي نحو بيئتهم. ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب الكليات التابعة للجامعات والطلاب التابعين للمعاهد العليا مما يشير إلى أن المعسكرات لها دور في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب نحو بيئتهم بغض النظر عن انتماءاتهم سواء للكليات أو المعاهد.

دراسة حميدة (1996)

وهي بعنوان : المسئولية الاجتماعية لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مكونات قيمة المسئولية الاجتماعية، وكذلك الكشف عن مدى توافر مكونات قيمة المسئولية الاجتماعية في محتوى مقررات التاريخ لطلاب شعبة التاريخ بكلية التربية. واعتمد الباحث في دراسته أسلوب تحليل المحتوى، والمنهج شبه التجريبي، واستخدم مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداده. وبلغ حجم العينة (180) طالباً وطالبة منهم (45) مستوى أول شعبة تاريخ، و(45) مستوى رابع شعبة تاريخ، و(45)

مستوى أول شعبة طبيعة(كمجموعة ضابطة)، و(45) مستوى رابع شعبة طبيعة (كمجموعة ضابطة). ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المستوى الرابع شعبة تاريخ ومتوسط درجات المستوى الأول شعبة تاريخ لصالح المستوى الرابع، وهذا يدل على أهمية مقررات التاريخ التي يدرسها طلاب شعبة التاريخ في كليات التربية في إكساب الطلاب لقيمة المسئولية الاجتماعية. كما توجد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المستوى الرابع شعبة تاريخ وبين متوسط درجات طلاب المستوى الرابع شعبة طبيعة لصالح طلاب المستوى الرابع شعبة تاريخ وهذا يدل على أن اكتساب طلاب شعبة التاريخ لقيمة المسئولية الاجتماعية يرجع إلى أثر محتوى كتب التاريخ التي يدرسونها.

دراسة كول وستيوار (Cole and stewar ,1996)

<u>عنوان الدراسة: المشاركة النسائية بين النساء ذوات البشرة البيضاء وذوات البشرة السوداء من حيث المسئولية الاجتماعية والموقف السياسي.</u>

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الروابط التي تؤدي إلى المشاركة السياسية للأفراد في منتصف العمر، وتم تطبيق الدراسة على (64) امرأة سوداء، و(107) امرأة بيضاء. وتم استخدام استبيان المشاركة السياسية في الدراسة ، واعتمدت الباحثان على المنهج الارتباطي في البحث.
وقد دلت النتائج على أن النساء السود سجلوا رصيدا أعلى في المشاركة السياسية والإبداع والقوة في التعبير عن الذات دون قيود. كما دلت النتائج على أن المسئولية الاجتماعية كانت أكثر فعالية مع مجموعة منتصف العمر في المشاركة السياسية. كما تبين من خلال التحليل العاملي أن الشخصية والموقف السياسي يختلفان من شخص لآخر طبقا لعوامل ثلاثة: الهوية السياسية، والقوة في التعبير عن الذات، والمسئولية الاجتماعية.

دراسة الخاجه(1998)

<u>وهي بعنوان : المسئولية الاجتماعية في بعض مؤسسات دولة الإمارات ودور العلاقات العامة في ممارستها</u>

هدفت الدراسة إلى التعرف على برامج المسئولية الاجتماعية ودراستها لدى عينة من المؤسسات بدولة الإمارات، وكذلك التعرف على قدرتها على تكييف أهدافها مع الأهداف العامة في المجتمع. واعتمدت الباحثة المنهج المسحي الوصفي، وبلغ حجم العينة (50) منشأة. واستخدمت الباحثة استمارة استقصاء وأسلوب المقابلة الشخصية. ومن أبرز النتائج أن المؤسسات في الإمارات تقوم بأعمال اجتماعية متنوعة منها الرياضية والتعليمية والصحية

والثقافية والبيئية والدينية والفنية، وتدل هذه النتيجة على وعي المؤسسات في الإمارات والمسئولين عليها بمفهوم المسئولية الاجتماعية ومجالات تطبيقها.

دراسة أحمد (1999)

وهي بعنوان : استخدام المقابلة المهنية في خدمة الفرد في دراسة الشعور بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة وصفية)

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أهمية استخدام المقابلة المهنية كأداة لدراسة العوامل والخصائص التي تؤثر على شعور الطلبة بالمسئولية الاجتماعية. واعتمدت الباحثة في دراستها منهج المسح الاجتماعي الشامل، واستخدمت مقياس الاتجاه نحو المسئولية (الاجتماعية والذاتية) من إعداد د. جمال محمد علي ود. نبيل محمد زايد، وكذلك أسلوب المقابلة الفردية. وقد بلغ حجم العينة (30) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية العامة والفنية وهم من الذين حصلوا على أقل درجة على المقياس وأجريت لكل طالب (5) مقابلات فردية. وأثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الشعور بالمسئولية الاجتماعية وبين السمات الشخصية والعقلية والاجتماعية للطلاب، وهذا يعني أنه كلما وجدت بيئة اجتماعية سليمة وسمات وخصائص عقلية ونفسية سليمة زاد الشعور بالمسئولية لدى الطلاب. كما يتضح من نتائج الدراسة أن استخدام المقابلة المهنية قد ساعد في التعرف إلى السمات الشخصية والعقلية التي تؤثر في شعور الطلبة بالمسئولية الاجتماعية.

دراسة عوض (1999)

وهي بعنوان: المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالأساليب المعرفية ومركز الضبط

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المسئولية الاجتماعية والأساليب المعرفية ومركز الضبط. وبلغ حجم العينة (332) طالب وطالبة من مدارس المرحلة الثانوية العامة الصف الثالث بمحافظة الفيوم، وتتراوح أعمارهم بين 17-18 سنة. واستخدم الباحث الأدوات التالية: مقياس المسئولية الاجتماعية (من إعداد الباحث) ، ومقياس مركز الضبط : من إعداد (مختار السيد الكيال)وتعديل الباحث، استمارة بيانات الطالب من إعداد الباحث، ومقياس الاعتماد - الاستقلال عن المجال الإدراكي " الصورة الجمعية " إعداد لاسكن والتمان تقنين (سليمان الخضري الشيخ ، أنور محمد الشرقاوي). وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة إحصائية بين المسئولية الاجتماعية وكل من الأساليب المعرفية ومركز الضبط . في حين لم يتحقق وجود فروق بين متوسط درجة الطلبة والطالبات في أبعاد متغيرات الدراسة (بعد الاهتمام ، الفهم ، الاستقلال عن المجال الإدراكي) والمواقف الاجتماعية لم تحقق وجود فروق بين متوسطات درجات مرتفعي ومنخفضي المسئولية في أبعاد متغيرات الدراسة ، الفرق بين مرتفعي المسئولية ومنخفضي

المسئولية (العينة الكلية) لم يتحقق في بعد الاستقلال الإدراكي ، أبعاد تحمل الغموض ، أبعاد مركز الضبط .

دراسة فتحي (2000)

وهي بعنوان : التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع لتنمية المسئولية الاجتماعية للمرأة الريفية لحماية بيئتها من التلوث

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية المسئولية الاجتماعية للمرأة الريفية تجاه المشكلات البيئية، واعتمدت الباحثة في بحثها منهج المسح الاجتماعي، واستخدمت الملاحظة البسيطة ومقياس المسئولية الاجتماعية من إعدادها. وبلغ حجم العينة(58) سيدة من المستفيدات من خدمات تنمية المجتمع بقرية برطس في محافظة الجيزة. ومن أهم نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياسين القبلي والبعدي على مقياس المسئولية الاجتماعية للمرأة الريفية ، وهذا يدل على فعالية تطبيق برنامج التدخل المهني في تنمية المسئولية الاجتماعية للمرأة الريفية تجاه المشكلات البيئية.

دراسة أبو مرق (2000)

وهي بعنوان: دافعية المعلمين في المجال التربوي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية في التعليم (الحكومي/ الأهلي) بمدينتي مكة المكرمة وجدة.

هدفت الدراسة إلى معرفة طبيعة العلاقة بين دافعية المعلمين (السعوديين والمصريين) في المجال التربوي والمسئولية الاجتماعية في التعليم (الحكومي/ الأهلي) بمدينتي مكة المكرمة وجدة. كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية بين المعلمين بشكل عام. وبلغ حجم العينة (162) معلماً سعودياً ومصرياً، منهم (87) معلما سعوديا من التعليم الحكومي، (75) معلما مصريا من التعليم الأهلي. استخدم الباحث في دراسته إستبانة دافعية المعلمين في المجال التربوي من إعداد الباحث، ومقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد زايد الحارثي. وأسفرت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين جميع عوامل متغيرات دافعية المعلمين السعوديين والمسئولية الاجتماعية في التعليم الحكومي. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين السعوديين والمصريين العاملين في التعليم الحكومي والأهلي في دافعية المعلمين نحو المسئولية الاجتماعية.

دراسة فهمي (2001)

<u>وهي بعنوان : تصور مقترح لدور خدمة الجماعة في تنمية المسئولية الاجتماعية دراسة عن المشاركة السياسية للشباب الجامعي</u>

هدفت الدراسة إلى التعرف على اهتمام الشباب الجامعي بالمشاركة السياسية كجزء من المسئولية الاجتماعية، وكذلك وضع تصور مقترح لدور خدمة الجماعة لتنمية المسئولية الاجتماعية للشباب الجامعي نحو المشاركة السياسية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ومنهج المسح الاجتماعي بأسلوب الحصر الشامل ، وبلغ حجم العينة (96) طالبا جامعيا من الطلاب أعضاء في مركز شبابي في محافظة الإسكندرية. واستخدمت الباحثة في دراستها مقياس المسئولية الاجتماعية من إعدادها. ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة اهتمام الشباب الجامعي بالمشاركة السياسية هي درجة متوسطة، كما أنه لا يوجد علاقة ارتباطية بين النوع والحالة الاجتماعية والموطن الأصلي وخبرة العمل السياسي والانتماء إلى حزب سياسي وهي المتغيرات الشخصية وبين اهتمامهم بالمشاركة السياسية كجزء من مسئوليتهم الاجتماعية. كما أفادت نتائج الدراسة أن درجة الفهم للشباب الجامعي للمشاركة السياسية متوسطة. وفي ضوء هذه النتائج وضعت الباحثة تصورا مقترحا لتنمية المسئولية الاجتماعية على أخصائي الجماعة أن يتبعها مع الجماعات من خلال توفير المناخ الديمقراطي وإتاحة الفرص الكافية للمشاركة والتشجيع من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية، والإقناع والتعاون.

دراسة محمد (2001)

<u>وهي بعنوان : المسئولية الاجتماعية في علاقتها بالتوكيدية</u>

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التوكيدية وعناصر المسئولية الاجتماعية. واعتمد الباحث المنهج الارتباطي، واستخدم في دراسته مقياس التوكيدية من إعداد سامية القطان (1986)، ومقياس المسئولية الاجتماعية الصورة (ك) من إعداد سيد أحمد عثمان (1993). وتكونت عينة الدراسة من (175) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من كليات مختلفة من جامعة بنها تتراوح أعمارهم بين (19-22) سنة. وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين المسئولية الاجتماعية والتوكيدية، وهذا يؤكد أن الشخص التوكيدي شخص يتمتع باتزان انفعالي على المستوى العميق يمكنه من الايجابية في العلاقات الاجتماعية.

دراسة محمد (2001)

<u>وهي بعنوان : المسئولية الاجتماعية في ضوء مفهوم الطاقة النفسية</u>

هدفت الدراسة إلى تفسير مستويات المسئولية الاجتماعية وفقا لمستويات الطاقة النفسية (مجدولة ، غير مجدولة). وقصد بالطاقة النفسية المجدولة الطاقة التي تستهدف البناء وتمد الفرد بالقدرة على المواجهة في الاتجاه الصحيح، أما الطاقة النفسية غير المجدولة فتعني الطاقة التي تستهدف التفكيك والفناء وتخدم غرائز الموت. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم مقياس المسئولية الاجتماعية الصورة (ك) من إعداد سيد أحمد عثمان (1993) ومقياس الطاقة النفسية من إعداده. وبلغ حجم عينة الدراسة (233) طالبا وطالبة تم اختيارهم عشوائيا من كليات مختلفة من جامعة بنها تتراوح أعمارهم بين (19-22) سنة. وأفادت نتائج الدراسة أن هناك ارتباط دال بين مرتفعي المسئولية الاجتماعية ومرتفعي الطاقة النفسية المجدولة، وهناك اتساق بين مستوى المسئولية الاجتماعية ومستويات الطاقة النفسية، حيث يرتفع مستوى المسئولية الاجتماعية بارتفاع مستوى الطاقة النفسية، وينخفض مستوى المسئولية الاجتماعية بانخفاض مستوى الطاقة النفسية المجدولة.

دراسة علي (2001)

<u>وهي بعنوان: الدجماطقية وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة بمحافظات غزة</u>

هدفت الدراسة إلى إيضاح صورة العلاقة بين الدجماطقية والمسئولية الاجتماعية، والى الكشف عن الفروق في الدجماطقية والمسئولية الاجتماعية والتي يمكن أن تعزى إلى متغيرات الجنس، مكان السكن، المستوى الدراسي، نوع الدراسة الجامعية. استخدم الباحث مقياس روكيش للدجماطقية صورة (E) ترجمة وإعداد صلاح الدين أبو ناهية، ومقياس المسئولية الاجتماعية لسيد عثمان الصورة (ك). وتكونت عينة الدراسة من (512) طالبا وطالبة من مختلف الكليات والمستويات الدراسية منهم (253) طالب و (259) طالبة. وأفادت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين الدجماطقية والمسئولية الاجتماعية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدجماطقية لصالح مرتفعي الدجماطقية. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الذكور والإناث على مقياس الدجماطقية وذلك لصالح مجموعة الإناث. في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الدجماطقية تعزى إلى نوع الدراسة الجامعية، أو المستوى الدراسي، أو مكان السكن. وتبين من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المسئولية الاجتماعية تعزى إلى الجنس، أو نوع الدراسة الجامعية، أو المستوى الدراسي، أو مكان السكن.

دراسة مارتينك وآخرون (Martinek and others, 2001)

وهي بعنوان: <u>نقل المسئولية الشخصية والاجتماعية للشباب ذوي الاحتياجات الخاصة(تحت العناية) للفصل الدراسي.</u>

هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التوجيه (الإرشاد) لطلاب المدارس الابتدائية من ذوي الاحتياجات الخاصة، والبرنامج يهدف إلى التأكيد على المسؤولية الشخصية والاجتماعية (ضبط النفس، والاحترام، والجهد (البذل)، والمشاركة، والتوجيه الذاتي، ومساعدة الآخرين).

وتم التقييم من خلال مقابلات المعلمين والطلاب والدوريات الإرشادية، وتشير النتائج إلى أن هؤلاء الطلاب قادرين على تطبيق مهام الفصل الدراسي وبلوغ الهدف، ولكنهم كافحوا لنقل قيم أخرى إلى الصف.

دراسة العدل (2002)

وهي بعنوان: <u>القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي.</u>

هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة متغير القدرة على حل المشكلات الاجتماعية بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي. وكذلك بحث إمكانية التنبؤ بدرجات الطلاب في القدرة على حل المشكلات الاجتماعية من خلال درجاتهم في الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (495) من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسماعيلية، وجميع أفراد العينة من الذكور. واستخدم الباحث عدة مقاييس، هي: مقياس القدرة على حل المشكلات من إعداد دزريلا ونيزو، ومقياس الذكاء الاجتماعي لمحمد عماد الدين إسماعيل، ومقياس المسئولية الاجتماعية "الصورة ت" من إعداد سيد أحمد عثمان، ومقياس مفهوم الذات الاجتماعي من إعداد الباحث. وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: وجود علاقة ارتباطية دالة بين القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي. كما أنه يمكن التنبؤ بدرجات حل المشكلات الاجتماعية من الذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

دراسة قنديل (2003)

وهي بعنوان : <u>المناخ الأسرى كما يدركه الأبناء و علاقته بالمسئولية الاجتماعية</u>

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى علاقة المناخ الأسرى ككل كما يدركه الأبناء وكل جانب من جوانبه بالمسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وفي نهاية مرحلة الطفولة المتأخرة. والتعرف إلى الفروق في المناخ الأسرى ككل و كل جانب من جوانبه، والفروق في المسئولية

الاجتماعية باختلاف (الجنس - حجم الأسرة - الترتيب الميلادي). وبلغ حجم العينة (243) تلميذاً و تلميذة، منهم (123) تلميذاً و (120) تلميذة من تلاميذ و تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدارس إدارة الساحل التعليمية بشمال القاهرة. واستخدم الباحث الأدوات التالية: اختبار الذكاء المصور من إعداد أحمد زكى صالح (1975)، ومقياس المستوى الاجتماعي- الاقتصادي من إعداد عبد العزيز السيد الشخص(1995)، ومقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد ثناء السيد النجيحى (1984) وتعديل/الباحثة، ومقياس العلاقات الأسرية من إعداد موسى (1974)، ومقياس المناخ الأسرى من إعداد الباحثة. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة موجبة دالية إحصائيا عند مستوى (0.01) بين المناخ الأسرى ككل و المسئولية الاجتماعية لدى العينة ككل. كما تبين وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين جوانب (الترابط - الإشراف - الحرية) كبعض جوانب الأسرة و المسئولية الاجتماعية لدى العينة ككل.

وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين جانب (النزاع) كأحد جوانب المناخ الأسرى و المسئولية الاجتماعية لدى العينة ككل. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين المناخ الأسرى المنخفض والمسئولية الاجتماعية، وتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في المسئولية الاجتماعية بين الأسر ذات المناخ الأسرى المنخفض والأسر ذات المناخ الأسرى المرتفع ولصالح الأسر ذات المناخ الأسرى المرتفع.

دراسة شريت(2003)

<u>وهي بعنوان: برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسئولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة.</u>

هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسئولية الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وبلغت عينة الدراسة الأساسية (80) طفلاً، (40) طفلا و(40) طفلة بروضة مدرسة بايونيرز للغات التابعة لإشراف التربية والتعليم بمحافظة الإسكندرية، وتراوحت غالبية أعمارهم بين (5-6) سنوات. وأدوات الدراسة التي استخدمها الباحث تشتمل على بطاقة ملاحظة لسلوك المسئولية الاجتماعية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (من إعداد الباحث)، ومقياس المسئولية الاجتماعية (من إعداد الباحث)، وبرنامج الأنشطة التربوية المقترح (من إعداد الباحث). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق برنامج تنمية سلوك المسئولية الاجتماعية بالنسبة للأبعاد الخاصة (بالاهتمام- الفهم – المشاركة).

دراسة جبل (2003)

وهي بعنوان : العلاقة بين ممارسة العلاج العقلاني الانفعالي مع طلاب المرحلة الثانوية وبين تنمية الاتجاه نحو المسئولية (الفردية – الاجتماعية)

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين ممارسة العلاج العقلاني الانفعالي مع طلاب المرحلة الثانوية وبين تنمية الاتجاه نحو المسئولية (الفردية – الاجتماعية)، واستخدم الباحث المنهج التجريبي على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، والمتغير التجريبي هو العلاج العقلاني الانفعالي الذي يستخدم مع المجموعة التجريبية فقط. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً من مدرسة بنها بمحافظة القليوبية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية لكل منهما (20) طالباً. واستخدم الباحث مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد جمال محمد على ونبيل محمد زايد 1993، وكذلك اعتمد في دراسته على المقابلة المهنية الفردية والجماعية كأساس لتنفيذ برنامج التدخل المهني بالعلاج العقلاني الانفعالي. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لحالات المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى فعالية العلاج العقلاني الانفعالي في تنمية اتجاه الطلاب نحو المسئولية الفردية والاجتماعية.

دراسة عبد الله (2003)

وهي بعنوان : دور المعسكرات الترويحية في تنمية المسئولية الاجتماعية وتوطيد الصلة بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعسكرات الترويحية في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الجامعة. وتم استخدام كل من المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالبة من قسم تربية الطفل كلية البنات جامعة عين شمس، واستخدمت الباحثة مقياس المسئولية الاجتماعية الصورة (ك) إعداد سيد عثمان، ومقياس دور المعسكرات الترويحية في توطيد الصلة بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات من إعداد الباحثة. وصممت الباحثة برنامج لمعسكر ترويحي مدته أربعة أيام وطبقته. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوجد للمعسكرات الترويحية دور ايجابي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طالبات الجامعة، كما أن المعسكرات الترويحية تلعب دور ايجابي في توطيد الصلة بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات.

دراسة كردي (2003) (قاسم ، 2008 : 85-86)

<u>وهي بعنوان : المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بدافع الانجاز لدى طالبات كلية التربية</u>

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين المسئولية الاجتماعية ودافع الانجاز، وبلغ حجم العينة (200) طالبة بكلية التربية بالطائف فرع جامعة أم القرى، تراوحت أعمارهن بين (19 - 24) سنة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى المفحوصات ذوات المسئولية الاجتماعية العالية، والثانية المفحوصات ذوات المسئولية الاجتماعية المنخفضة. واستخدمت الدراسة مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد سيد أحمد عثمان (1973) ومقياس الدافع للانجاز من إعداد الباحثة. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين المسئولية الاجتماعية والدافع للانجاز لدى طالبات كلية التربية، كما أن الطالبات ذوات المسئولية الاجتماعية العالية أعلى من الطالبات ذوات المسئولية الاجتماعية المنخفضة في الدافع للانجاز.

دراسة سكران (2004)

<u>وهي بعنوان: استخدام العلاج المعرفي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة.</u>

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة العلاج المعرفي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. وقد استخدم الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي على عينة من طلاب الجامعة ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. وتشتمل أدوات الدراسة على المقابلات الفردية والمشتركة، ومقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد د. سيد عثمان. وبلغ حجم العينة (20) طالبا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة من المتقدمين للحصول على تكافل اجتماعي من قسم رعاية الشباب لعام 2002-2003. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد المجموعة التجريبية دون أفراد الضابطة وهذا يرجع إلى استخدام أساليب العلاج المعرفي مع أفراد المجموعة التجريبية. كما أفادت النتائج بوجود فروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد التدخل المهني باستخدام العلاج المعرفي لتنمية المسئولية الاجتماعية.

دراسة الرميح (2004)

<u>وهي بعنوان : نموذج واقعي مقترح لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي تجاه مشكلة الحوادث المرورية (دراسة تطبيقية)</u>

هدفت الدراسة إلى تصميم برنامج مقترح للتدخل المهني في خدمة الفرد يتمثل في العلاج الواقعي وذلك لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي تجاه مشكلة الحوادث المرورية، وكذلك محاول التعرف إلى مدى فعالية هذا البرنامج المقترح في تنمية المسئولية

الاجتماعية لدى الشباب الجامعي تجاه مشكلة الحوادث المرورية. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي لبحث العلاقة بين متغير مستقل " النموذج الواقعي المقترح" ومتغير تابع " تنمية المسئولية الاجتماعية" وقد تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. استخدم الباحثان مقياس تنمية المسئولية الاجتماعية للشباب الجامعي من إعدادهما. وبلغ حجم العينة (40) طالبا من طلاب المستوى الأول والثامن بقسم علم الاجتماع في جامعة الإمام محمد بن سعود في القصيم، وهم الطلاب الذين حصلوا على درجات منخفضة على مقياس المسئولية الاجتماعية ، وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية عدد كل منها (20) طالبا. ومن أهم ما خلصت إليه الدراسة وجود فوق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد مقياس تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب بعد التدخل المهني باستخدام أساليب العلاج الواقعي في خدمة الفرد، وهذا يدل على أن البرنامج المقترح في إطار العلاج الواقعي أدى إلى حدوث تغيير فعلي لدى المجموعة التجريبية مما يؤكد على فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه.

دراسة رايت وآخرون (Wright and others , 2004)

وهي بعنوان: استكشاف مدى ملائمة برنامج المسئولية الشخصية والاجتماعية في تكييف النشاط البدني : دراسة حالة جماعية

هدفت هذه الدراسة إلى فحص تطبيق برنامج المسئولية الشخصية والاجتماعية في تكييف النشاط البدني. وتم استخدام دراسة الحالة الجماعية، وبلغ عدد المشاركون خمسة أطفال ذكور مصابين بالشلل الدماغي. واشتملت مصادر المعلومات على ملاحظات الرصد الميداني، والسجلات الطبية، وإجراء مقابلات مع أطباء المشاركين والمعالجين والآباء. وتبين أن هناك زيادة للإحساس بالقدرة، والمشاعر الإيجابية عن البرنامج، والتفاعلات الاجتماعية الإيجابية. وتشير هذه النتائج إلى أن برنامج المسئولية الشخصية والاجتماعية يمكن أن يخصص للأطفال المعوقين، وخاصة عندما يقترن بعلاج وثيق الصلة به.

دراسة الرويشد (2007)

وهي بعنوان: الحرية والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت

هدفت هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الحرية والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقام بإعداد استبانة لقياس التوجه للحرية والمسئولية لدى الشباب الكويتي. وأجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (200) طالب وطالبة من الشباب الكويتي الذي يدرس في المرحلة النهائية بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، والعينة موزعة بالتساوي إلى (100 طالب، و100

طالبة). وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من قوائم أسماء الطلبة. وخلصت الدراسة إلى أن حوالي ثلثي العينة لديهم توجه ايجابي نحو الحرية، وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في التوجه نحو الحرية، وكذلك لا توجد فروق جوهرية في التوجه نحو الحرية حسب متغير التخصص، أو متغير الفصول الدراسية. كما أشارت الدراسة إلى أن 71.5% من العينة عكست استجاباتهم توجهاً ايجابياً بشأن المسئولية الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً جوهرية بين الجنسين في التوجه نحو المسئولية الاجتماعية، والفروق لصالح الإناث. ولا توجد فروق جوهرية في التوجه نحو المسئولية بين أفراد العينة حسب التخصص أو الفصول الدراسية. كما كشفت الدراسة عن وجود ارتباط طردي موجب بين قيمة الحرية وقيمة المسئولية الاجتماعية، فكلما ارتفع الإيمان بأهمية الحرية ارتفع الإحساس بالمسئولية، الأمر الذي يعني أهمية نشر وترسيخ ثقافة الحرية حتى يتجذر الإحساس بالمسئولية الاجتماعية في شخصية الشباب الكويتي.

دراسة قاسم (2008)

وهي بعنوان : فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وبلغت عينة الدراسة (36) طالبا جميعهم درجاتهم متدنية في القياس القبلي على مقياس المسئولية الاجتماعية ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين متكافئتين تجريبية وضابطة وعدد كل منها (18) طالب. واستخدم الباحث مقياس المسئولية الاجتماعية وهو من إعداده، ويتكون البرنامج الإرشادي من ثلاثة عشر جلسة.

وأثبتت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى المسئولية الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

دراسة سيدر (Seider ,2008)

وهي بعنوان : الأشياء السيئة يمكن أن تحدث : كيف يعرقل الخوف المسئولية الاجتماعية لدي الطلبة المراهقين ذوي الامتيازات

في هذه الدراسة، تم مقارنة التحولات في مواقف المراهقين الأكبر سناً في المدارس الثانوية المشاركين في دورة دراسية عن قضايا العدالة الاجتماعية، مع مجموعة ضابطة من المراهقين

متشابهة. وفي تلك الدورة تعلم المراهقين المشاركين عن قضايا العدالة الاجتماعية، مثل التشرد والفقر والمجاعة في العالم، والهجرة غير الشرعية. وبتحليل البيانات قبل المسح وبعد المسح كشفت البيانات أن المراهقين المشاركين في العدالة الاجتماعية خلال الفصل الدراسي انخفض دعمهم للتعليم والإنصاف بين البلدان الغنية والمجتمعات الفقيرة. وكشفت المقابلات التي أجريت مع هؤلاء المراهقين وتحليلات أعمال الطلاب كشفت أن التحولات في المواقف تأثرت من الخوف من احتمال أن يصبحوا هم أنفسهم في يوم من الأيام بلا مأوى أو فقراء.

تعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالمسئولية الاجتماعية، ستقوم الباحثة بمناقشة الدراسات السابقة من خلال أربعة محاور، وذلك كما يلي:

أولاً : - من خلال اطلاع الباحثة على العينات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة فقد وجدت تباين في أحجام هذه العينات، حيث بلغ حجم أصغر عينة (20) طالباً وذلك في دراسة سكران (2004)، وبلغ حجم أكبر عينة (522) طالباً كما في دراسة الحارثي (1995)، وتراوحت أحجام بقية عينات الدراسات الأخرى بين حجمي عينتي هاتين الدراستين.

كما تنوعت الدراسات من حيث مجموعاتها، فقد وجدت الباحثة عينات من الذكور فقط، وأخرى من الإناث فقط، وعينات من كلا الجنسين.

كما أن أغلب العينات للدراسات السابقة كانت في المجال الأكاديمي ما بين الابتدائي، الإعدادي، الثانوي، الجامعي، بينما عدد بسيط منها تناول مجالات أخرى مثل المعلمين كما في دراسة أبو مرق (2000) ، أو النساء الريفيات كما في دراسة فتحي (2000).

ومن جهة أخرى فقد تناولت العينات فئات عمرية مختلفة أصغر سن تمثل في سن ما قبل الروضة كما في دراسة شريت (2003)، ودراسة Arsenio (1988)، كما تناولت البالغون كما في فئة المعلمين في دراسة أبو مرق (2000)، وفئة النساء الريفيات في دراسة فتحي (2000)، وفئة النساء البيض والسود في دراسة Cole and Stewar (1996) .

ثانياً : - من خلال اطلاع الباحثة على الأدوات التي تم استخدامها في الدراسات السابقة وجدت أن الدراسات استخدمت عدة مقاييس للمسئولية الاجتماعية بعضها لصلاح الدين أبو ناهية ورشاد عبد العزيز موسى كما في دراسة موسى (1987)، وبعضها استخدم مقياس المسئولية الاجتماعية لسيد أحمد عثمان كما في دراسة محمد (2001)، ودراسة علي(2001)، ودراسة العدل (2002)، ودراسة سكران (2004)، ودراسة كردي (2003). وبعض الدراسات استخدمت مقياس جمال محمد علي ونبيل زايد كما في دراسة أحمد (1999) ، ودراسة جبل (2003). وبعضهم استخدم

مقياس المسئولية الاجتماعية من إعداد ثناء السيد النجيحي لسنة 1984 كما في دراسة قنديل(2003).

بينما تبين أن هناك باحثون آخرون في الدراسات السابقة استخدموا مقاييس للمسئولية الاجتماعية من إعدادهم كما في دراسة السهل (1994)، ودراسة الحارثي (1995)، ودراسة حميدة (1996)، ودراسة عوض(1999)، ودراسة فتحي (2000)، ودراسة أبو مرق (2000)، ودراسة فهمي(2001)، ودراسة شريت (2003)، ودراسة الرميح (2004)، ودراسة الرويشد (2007)، ودراسة قاسم (2008).

ثالثاً:- من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وجدت تباين في المناهج العلمية التي تم استخدامها في تلك الدراسات، فبعضها استخدم المنهج الارتباطي كما في دراسة أحمد (1989)، ودراسة الحارثي (1995)، ودراسة عوض(1999)، ودراسة أبو مرق (2000)، ودراسة علي (2001)، ودراسة العدل (2002)، ودراسة محمد (2001) الخاصة بالتوكيدية، ودراسة علي (2001)، ودراسة قنديل(2003)، ودراسة كردي(2003)، ودراسة الرويشد(2007)، ودراسة Cole and Stewar (1996)، ودراسة McGraw (1978).

وبعض الدراسات السابقة اعتمدت المنهج التحليلي الوصفي كما في دراسة موسى (1987)، ودراسة السهل(1994)، ودراسة عبد العال (1995) ، ودراسة الخاجة (1998)، ودراسة داوود (1990) ، ودراسة فهمي (2001)، ودراسة محمد (2001)، ودراسة Arsenio (1988).

وبعض الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج التجريبي وشبه التجريبي كما في دراسة حميدة (1996)، ودراسة فتحي (2000)، ودراسة شريت (2003)، ودراسة جبل (2003)، ودراسة عبد الله (2003)، ودراسة سكران (2004)، ودراسة الرميح (2004)، ودراسة قاسم (2008)، ودراسة Enzle and Harvey (1992)، ودراسة Martinek (2001)، ودراسة Wright (2004)، ودراسة Seider (2008).

رابعاً : - بعد اطلاع الباحثة على نتائج الدراسات السابقة التي تناولت المسئولية الاجتماعية، والتي اهتمت بدراسة المسئولية الاجتماعية وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل وجهة الضبط، والدافعية، والتوكيدية، والذكاء الاجتماعي، ومفهوم الذات ، والتحصيل الدراسي، والقدرة على حل المشكلات، ودافع الانجاز، والاتجاهات الدينية.

وتلخص الباحثة أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة كما يلي :

أثبتت بعض الدراسات وجود فروق بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية كما في دراسة موسى (1987) ولصالح الذكور، بينما كانت الفروق في المسئولية الاجتماعية لصالح الإناث في دراسة الرويشد (2007). وأسفرت دراسات أخرى عن عدم وجود فروق بين الجنسين في المسئولية

الاجتماعية كما في دراسة السهل (1994)، ودراسة داوود (1990)، ودراسة عوض(1999)، ودراسة علي(2001).

كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى طلاب القسم العلمي ، كما في دراسة أحمد (1989).

وأظهرت النتائج أن المراهقين في دولة الكويت يحملون اتجاهات ايجابية نحو تحمل المسئولية تجاه أنفسهم وأسرهم ، كما في دراسة السهل (1994). وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الرويشد(2007) التي أظهرت وجود مستوى عال من المسئولية الاجتماعية بين الشباب الكويتي في المرحلة الجامعية. كما أشارت دراسة الحارثي(1995) إلى وجود مستوى عال من المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى الشباب السعودي.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة احصائياً بين مستوى المسئولية الشخصية الاجتماعية ومتغير العمر، بينما هناك علاقة عكسية بين الإحساس بالمسئولية الاجتماعية والمستوى التعليمي، كما في دراسة الحارثي (1995). وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية بين المستوى الأول والمستوى الرابع من طلبة التاريخ لصالح المستوى الرابع، كما في دراسة حميدة (1996). كما أفادت النتائج بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية بين طلاب الطبيعة وطلاب التاريخ ولصالح طلاب التاريخ، كما في دراسة حميدة (1996). بينما أشارت دراسة أحمد (1989) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب القسم العلمي والأدبي بالنسبة للمسئولية الاجتماعية. بينما أظهرت دراسة الرويشد (2007) عدم وجود فروق جوهرية في المسئولية الاجتماعية بين الطلبة حسب التخصص أو الفصول الدراسية. وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية بين الطلبة تعزى إلى نوع الدراسة الجامعية، أو المستوى الدراسي، أو مكان السكن كما في دراسة علي (2001).

وتبين من نتائج الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المسئولية الاجتماعية والتوكيدية ، كما في دراسة محمد (2001). وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين الشعور بالمسئولية الاجتماعية وبين السمات الشخصية والعقلية والاجتماعية للطلاب، كما في دراسة أحمد (1999). وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين المسئولية الاجتماعية و القدرة على حل المشكلات والذكاء الاجتماعي والتحصيل الدراسي، كما في دراسة العدل (2002). وأيضاً وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين المسئولية الاجتماعية والدافع للانجاز لدى طالبات كلية التربية، كما أن الطالبات ذوات المسئولية الاجتماعية العالية أعلى من الطالبات ذوات المسئولية الاجتماعية المنخفضة في الدافع للانجاز، كما في دراسة كردي (2003). وتبين من النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) بين المناخ الأسرى ككل و

المسئولية الاجتماعية عند الطلبة كما في دراسة قنديل(2003). وكذلك وجود علاقة دالة بين المسئولية الاجتماعية والأساليب المعرفية ومركز الضبط كما في دراسة عوض(1999). كما تبين وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين الدجماطقية والمسئولية الاجتماعية كما في دراسة علي(2001)، وكذلك وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين قيمة الحرية وقيمة المسئولية الاجتماعية كما في دراسة الرويشد (2007).

كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة بين الاتجاهات الدينية وأبعاد المسئولية الاجتماعية، كما تبين أن التلاميذ أعلى من التلميذات في الاتجاهات الدينية، كما في دراسة داوود (1990). كما تبين أن للعلاج العقلاني الانفعالي فعالية في تنمية الاتجاه نحو المسئولية الفردية والاجتماعية لدى الطلبة كما في دراسة جبل (2003). وتبين كذلك وجود فعالية لاستخدام العلاج المعرفي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة كما في دراسة سكران (2004).

كما تبين من دراسة McGRAW (1978) أن هناك علاقة ايجابية بين المسئولية واللوم، أما العلاقة بين المسئولية والشعور بالذنب فهي علاقة ضعيفة جداً. كما أشارت نتائج دراسة Enzle and Harvey (1992) أن التكاتف بين الأفراد يدفعهم للتعاون مع بعضهم البعض، ويعمل على تحقيق الأهداف. ودلت نتائج دراسة Cole and stewar(1996) على أن المسئولية الاجتماعية كانت أكثر فعالية في المشاركة السياسية مع مجموعة منتصف العمر بين النساء. وتبين من دراسة Martinek (2001) أن الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة قادرين على تطبيق مهام الفصل الدراسي وبلوغ الهدف، وتحمل المسئولية الشخصية والاجتماعية. كما أفادت دراسة Wright (2004) **أن** برنامج المسئولية الشخصية والاجتماعية يمكن أن يخصص للأطفال المعوقين وينجح معهم. وتبين من دراسة Seider (2008) أن الخوف من تأثير الآخرين يعرقل المسئولية الاجتماعية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

وفي ضوء الدراسات السابقة تبين للباحثة قلة الدراسات التي تناولت طلبة المرحلة الجامعية، ولذلك ستقوم الباحثة بإجراء الدراسة على طلبة المرحلة الجامعية، هذه الشريحة الهامة في المجتمع الفلسطيني. كما لم تجد الباحثة دراسة عربية واحدة تناولت علاقة التفكير الأخلاقي بالمسئولية الاجتماعية، مما شكل لديها الدافع للتحقق من العلاقة بين المتغيرين على البيئة الفلسطينية باعتبارها بيئة عربية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة اختارت الباحثة استخدام مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين من إعداد فوقية عبد الفتاح (2001)، وذلك لملائمته للفئة العمرية الخاصة بالدراسة ، ولموضوعية تصحيحه وإمكانية تطبيقه.

وفي ضوء اطلاع الباحثة على الأدوات والمقاييس التي تم استخدامها في الدراسات السابقة لقياس المسئولية الاجتماعية، فقد تنوعت المقاييس في تلك الدراسات بحسب البيئة والفئة التي تم إجراء الدراسة عليها، وبالتالي وجدت الباحثة أن من المناسب إعداد مقياس للمسئولية الاجتماعية ملائم لطلبة الجامعة وملائم للبيئة الفلسطينية.

كما تبين للباحثة قلة الدراسات التي تناولت المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة، الأمر الذي يعطي خصوصية لهذه الدراسة للكشف عن مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة، الذين هم عماد المستقبل، وأمل الأمة.

الفصـــل الرابـــع

الطريقة والإجراءات

مقدمة

فرضيات الدراسة

منهج الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

أدوات الدراسة

صدق وثبات أدوات الدراسة

المعالجات الإحصائية

الفصـــل الرابـــع

الطريقة والإجراءات

مقدمة

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، والأفراد مجتمع الدراسة وعينتها، وكذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي قامت بها الباحثة في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها، وأخيراً المعالجات الإحصائية التي اعتمدت الباحثة عليها في تحليل الدراسة.

فرضيات الدراسة:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) .

9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).

10. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).

11. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية).

12. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).

13. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).

14. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

15. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

16. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) .

17. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وهو المنهج " الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها، وإيجاد قيمة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يسمى بمعامل الارتباط " (ملحم،2000: 350).

ويعرف أبو علام (1998 : 234) البحوث الارتباطية بأنها: " هي البحوث التي تدرس العلاقة بين المتغيرات، أو التنبؤ بحدوث متغيرات من متغيرات أخرى مستخدمة في ذلك أساليب إحصائية متطورة ".

ويعتبر هذا المنهج مناسباً لهذه الدراسة لأنه يقوم على جمع البيانات بهدف وصف مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، ودراسة علاقته بمتغيرات أخرى.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام 2009/2008، والبالغ عددهم (19141) طالباً وطالبة، موزعين إلى (11782) طالبات و(7359) طلاب. ويقتصر مجتمع الدراسة على طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة، حيث تم استثناء الفئات التالية: طلبة الماجستير، وطلبة الدبلوم العام في التربية (بعد البكالوريوس).

وفيما يلي بيانات هامة عن مجتمع الدراسة :

جدول رقم (1)

يوضح توزيع طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية حسب المستويات الدراسية

المستوى	الطلاب	الطالبات
الأول	2476	4356
الثاني	1791	2680
الثالث	1574	2445
الرابع	1277	2163
الخامس	241	138

جدول رقم (2)

يوضح توزيع طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية حسب الكليات

الكلية	الطلاب	الطالبات
أصول الدين	184	770
الآداب	601	1215
التجارة	1325	891
التربية	1610	5505
التمريض	292	205
الشريعة و القانون	700	1321
الطب	84	81
العلوم	414	727
الهندسة	1789	843
تكنولوجيا المعلومات	278	196
دراسة خاصة + تعويض	82	28

جدول رقم (3)

يوضح توزيع طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية حسب المنطقة السكنية(المحافظة)

المنطقة السكنية	الطلاب	الطالبات
شمال غزة	1195	1992
غزة	3410	5825
الوسطى	1001	1586
خانيونس	1118	1522
رفح	635	852

يوجد عدد (5) من الطالبات غير معروفة منطقة السكن

عينة الدراسة:

1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (128) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام 2009/2008 بالجامعة الإسلامية بغزة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة تمثيل العينة لجميع المستويات الدراسية وكذلك الكليات المختلفة.

2. عينة الدراسة الفعلية:

قامت الباحثة باختيار عينة طبقية عشوائية من طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام 2009/2008، والبالغ عددهم (19141) طالباً وطالبة موزعين إلى (11782) طالبات و(7359) طلاب. ويبلغ حجم العينة 3% من حجم المجتمع الأصلي، أي 19141 مضروباً في 3 مقسوماً على 100 ويساوي (574) طالباً وطالبة، وتم الاتفاق مع المشرف على أن يكون حجم العينة الكلي هو (600) طالباً وطالبة. بعد ذلك تم تمثيل الذكور والإناث في العينة حسب نسبتهم في المجتمع الأصلي، وكذلك تمثيل المستويات الدراسية كما هو موضح أدناه في جدول رقم (4).

جدول رقم (4)

يوضح توزيع أفراد العينة وفقا للجنس والمستوى الدراسي

الجنس	المستوى	حجم الطبقة من المجتمع	حجم الطبقة من العينة
ذكور	الأول	2476	78
	الثاني	1791	56
	الثالث	1574	49
	الرابع + الخامس	1518	48
إناث	الأول	4356	136
	الثاني	2680	84
	الثالث	2445	77
	الرابع + الخامس	2301	72

ويتضح من الجدول السابق أنه تم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلبة البكالوريوس على أساس الجنس والمستوى الدراسي، وبلغ حجم العينة (600) طالب وطالبة ، موزعة كما يلي: (231)

طالباً و (369) طالبة. وقد تم حساب عدد عناصر الطبقة من العينة على النحو التالي وباستخدام القانون:

عدد عناصر الطبقة من العينة = (حجم العينة المراد سحبها × حجم الطبقة من المجتمع) / حجم المجتمع الأصلي (منسي، 1999 :98)

وقد تم توزيع الاستبانات على جميع أفراد عينة الدراسة (600) طالباً وطالبة ، وبعد تفحص الاستبانات ، تم وضع الجداول التالية التي تبين خصائص وسمات عينة الدراسة، وهي كما يلي:

التخصص:

يبين جدول رقم (5) أن 49.5% من عينة الدراسة تخصصاتهم علمية ، بينما 50.5% من عينة الدراسة تخصصاتهم أدبية.

جدول رقم (5)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الكلية

الكلية	التكرار	النسبة المئوية
كليات علمية	297	49.5
كليات أدبية	303	50.5
المجموع	600	100.0

النوع:

يبين جدول رقم (6) أن 38.5% من عينة الدراسة من الذكور، بينما 61.5% من عينة الدراسة من الإناث.

جدول رقم (6)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

النوع	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	231	38.5
أنثى	369	61.5
المجموع	600	100.0

المستوى الدراسي :

يبين جدول رقم (7) أن 35.7% من عينة الدراسة من المستوى الأول، و 23.3% من عينة الدراسة من المستوى الثاني، و 21.0% من عينة الدراسة من المستوى الثالث، و 20.0% من عينة الدراسة من المستوى الرابع.

جدول رقم (7)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	التكرار	النسبة المئوية
الأول	214	35.7
الثاني	140	23.3
الثالث	126	21.0
الرابع	120	20.0
المجموع	600	100.0

منطقة السكن: يبين جدول رقم (8) أن 20.8% من عينة الدراسة من شمال غزة، و 52.2% من عينة الدراسة من مدينة غزة، و 15.8% من عينة الدراسة من محافظة الوسطى، و 7.0% من عينة الدراسة من مدينة خانيونس، و 4.2% من عينة الدراسة من مدينة رفح.

جدول رقم (8)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير منطقة السكن

منطقة السكن	التكرار	النسبة المئوية
شمال غزة	125	20.8
مدينة غزة	313	52.2
محافظة الوسطى	95	15.8
خانيونس	42	7.0
رفح	25	4.2
المجموع	600	100.0

مستوى تعليم الأب:

يبين جدول رقم (9) أن 9.8% من عينة الدراسة مستوى تعليم الأب " ابتدائي" ، و 13.3% من عينة الدراسة مستوى تعليم الأب " إعدادي" ، و 29.5% من عينة الدراسة مستوى تعليم الأب " ثانوي"، و 47.3% من عينة الدراسة مستوى تعليم الأب " جامعي فأكثر " .

جدول رقم (9)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى تعليم الأب

مستوى تعليم الأب	التكرار	النسبة المئوية
ابتدائي	59	9.8
إعدادي	80	13.3
ثانوي	177	29.5
جامعي فأكثر	284	47.3
المجموع	600	100.0

مستوى تعليم الأم:

يبين جدول رقم (10) أن 6.8% من عينة الدراسة مستوى تعليم **الأم** " ابتدائي" ، و 14.5% من عينة الدراسة مستوى تعليم **الأم** " إعدادي" ، و 49.2% من عينة الدراسة مستوى تعليم **الأم** " ثانوي"، و 29.5% من عينة الدراسة مستوى تعليم **الأم** " جامعي فأكثر.

جدول رقم (10)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير مستوى تعليم الأم

مستوى تعليم الأم	التكرار	النسبة المئوية
ابتدائي	41	6.8
إعدادي	87	14.5
ثانوي	295	49.2
جامعي فأكثر	177	29.5
المجموع	600	100.0

معدل دخل الأسرة:

يبين جدول رقم (11) أن 48.5% من عينة الدراسة بلغ معدل دخلهم الشهري أقل من 2000 شيكل، و 38.2% من عينة الدراسة تراوح معدل دخلهم الشهري من 2000 شيكل إلى أقل من 4000 شيكل، و 13.3% من عينة الدراسة بلغ معدل دخلهم الشهري 4000 شيكل فأكثر.

جدول رقم (11)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير معدل دخل الأسرة

معدل دخل الأسرة	**التكرار**	**النسبة المئوية**
منخفض (أقل من 2000 شيكل)	291	48.5
متوسط (من 2000 – أقل من 4000 شيكل)	229	38.2
عالي (من 4000 شيكل فأكثر)	80	13.3
المجموع	600	100.0

عدد أفراد الأسرة :

يبين جدول رقم (12) أن 3.0% من عينة الدراسة بلغ عدد أفراد الأسر لديهم 4 أفراد فاقل، و 43.0% من عينة الدراسة بلغ عدد أفراد الأسر لديهم من 5-8 أفراد، و 54.0% من عينة الدراسة بلغ عدد أفراد الأسر لديهم 9 أفراد فأكثر.

جدول رقم (12)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير حجم الأسرة

	التكرار	**النسبة المئوية**
صغيرة (**4 أفراد فاقل)**	18	3.0
متوسطة (5-8 **أفراد)**	258	43.0
كبيرة (9 أفراد فأكثر)	324	54.0
المجموع	600	100.0

أداتا الدراسة :

قامت الباحثة بالاطلاع على عدة مقاييس للتفكير الأخلاقي وللمسئولية الاجتماعية بهدف اختيار الأدوات المناسبة للدراسة، ومن مقاييس التفكير الأخلاقي التي اطلعت عليها الباحثة:

- اختبار قبس الموضوعي للحكم الأخلاقي، إعداد حسين عبد الفتاح الغامدي (1998).
- اختبار النمو الأخلاقي للمراهقين والراشدين، إعداد محمد السيد عبد الرحمن و عادل عبد الله محمد (1991).
- اختبار النضج الأخلاقي (اختبار ن/خ للمرحلتين الإعدادية والثانوية) إعداد إبراهيم قشقوش (1981) .
- مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين، إعداد فوقية عبد الفتاح (2001).

كما اطلعت الباحثة على عدة مقاييس للمسئولية الاجتماعية وهي:

- مقياس المسئولية الاجتماعية الصورة (ث) والصورة (ك)، إعداد سيد أحمد عثمان(1979).
- مقياس المسئولية الاجتماعية، إعداد جميل محمد قاسم(2008).
- مقياس تنمية المسئولية الاجتماعية ، إعداد عصام عبد الرازق فتح الباب (2003).
- مقياس الاتجاه نحو المسئولية (الاجتماعية – الذاتية) إعداد جمال محمد علي ونبيل محمد زايد (1993).
- مقياس المسئولية الاجتماعية للشباب الجامعي، إعداد نورهان منير حسن فهمي (2001).
- مقياس المسئولية الاجتماعية للمرأة الريفية في مواجهة المشكلات المرتبطة بتلوث البيئة ، إعداد مديحة مصطفى فتحي (2000).

وفيما يلي تعرض الباحثة أداتي الدراسة :

أولاً : استبانة المسئولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية - من إعداد الباحثة

الهدف من تصميم الاستبانة:

الهدف من تصميم المقياس هو معرفة مدى تمتع طلبة الجامعة بقيمة المسئولية الاجتماعية ويقاس هذا الهدف من خلال استبانه تشمل (59) فقرة أو عبارة ، ويطلب من الطالب الإجابة عليها من خلال اختيار أحد الاستجابات وهي (موافق بشدة، موافق ، غير متأكد ، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً).

خطوات بناء الاستبانة :

ولما كان القياس هو أحد وسائل التقويم المهمة، ولا يمكن أن يوجد تقويم بدون قياس، فقد قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس المسئولية الاجتماعية لطلبة المرحلة الجامعية. ومن أجل تصميم هذه الاستبانة اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

1. البحث في التراث السيكولوجي من خلال الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، والتي تناولت المسئولية الاجتماعية، ولم تستطع الباحثة الحصول على مقياس للمسئولية الاجتماعية يلائم طلبة الجامعات الفلسطينية، لذلك قامت بإعداد مقياس للمسئولية الاجتماعية لطلبة المرحلة الجامعية.
2. قامت الباحثة بصياغة العبارات، وإعداد الاستبانة في صورتها الأولية حيث اشتملت على أربعة أبعاد للمسئولية الاجتماعية وهي: (المسئولية الذاتية، المسئولية الجماعية، المسئولية الدينية والأخلاقية، والمسئولية الوطنية). (انظر الملحق رقم " 2 ").

   وقد اشتمل بعد المسئولية الذاتية على (11) فقرة.

   واشتمل بعد المسئولية الجماعية على (19) فقرة.

   واشتمل بعد المسئولية الدينية والأخلاقية على (15) فقرة.

   واشتمل بعد المسئولية الوطنية على (15) فقرة.
3. قامت الباحثة بتحديد طريقة الإجابة على الاستبانة وطريقة التصحيح، حيث يختار الطالب أحد الاستجابات (أوافق بشدة ، أوافق ، غير متأكد ، لا أوافق ، لا أوافق مطلقاً)، وتأخذ الدرجات التالية على الترتيب (5، 4، 3، 2، 1) للعبارات الايجابية، والعكس للعبارات السلبية.
4. قامت الباحثة بعرض الاستبانة على المشرف من أجل اختبار مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
5. قامت الباحثة بتعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ما يراه المشرف.
6. قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وذلك للتأكد من صحة الصياغة اللغوية، ومدى ملائمة الفقرات لقياس المسئولية الاجتماعية عند طلبة الجامعة، وبالتالي تحديد صدقها. وقد تم إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء آراء السادة المحكمين لإعدادها في صورتها النهائية، وذلك من خلال حذف بعض العبارات واستبدالها بأخرى وتعديل بعض الكلمات. وتكونت الصورة النهائية لاستبانة المسئولية الاجتماعية من (59) فقرة أو عبارة موزعة على الأبعاد كما يلي: (انظر الملحق رقم " 3 ").

يشتمل بعد المسئولية الذاتية على (9) فقرة.

ويشتمل بعد المسئولية الجماعية على (22) فقرة.

ويشتمل بعد المسئولية الدينية والأخلاقية على (14) فقرة.

ويشتمل بعد المسئولية الوطنية على (14) فقرة.

7. قامت الباحثة بإجراء دراسة ميدانية أولية استطلاعية للاستبانة للتحقق من صدقها وثباتها.

8. تم توزيع الاستبانة على جميع أفراد العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

وصف استبانة المسئولية الاجتماعية

تتكون الصورة النهائية لاستبانة المسئولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية من 59 فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وهي كما يلي: (أنظر الملحق رقم " 3 ")

- البعد الأول : يتناول المسئولية الشخصية أو الذاتية و يشمل الفقرات من (1-9).
- البعد الثاني : يتناول المسئولية الجماعية و يشمل الفقرات من (10-31).
- البعد الثالث : يتناول المسئولية الأخلاقية والدينية و يشمل الفقرات من (32-45).
- البعد الرابع : يتناول المسئولية الوطنية و يشمل الفقرات من (46- 59).

وتتم الإجابات على كل فقرة وفق مقياس ليكارت الخماسي كما يلي:

التصنيف	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
الدرجة	5	4	3	2	1

وتحتوي الاستبانة على تسع فقرات سالبة، والتي يكون تصحيحها بالعكس (1، 2، 3، 4، 5)، وتحمل هذه الفقرات الأرقام (5، 7، 15، 29، 42، 45، 48، 51، 56).

التحقق من صدق وثبات استبانة المسئولية الاجتماعية :

بعد قيام الباحثة بإجراء التعديلات وإخراج استبانة المسئولية الاجتماعية في صورتها النهائية، قامت بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من طلبة البكالوريوس في الجامعة الإسلامية بغزة. بلغ حجم العينة (128) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام 2009/2008 ، (63) طالباً و(65) طالبة، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة تمثيل جميع الكليات وكذلك المستويات الدراسية. ثم قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبانة، وذلك للتأكد من صدق وثبات فقراتها كالتالي:

أولاً :- صدق الاستبانة :

اعتمدت الباحثة في حساب الصدق لاستبانة المسئولية الاجتماعية على أربع طرق وهي:

1) صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (11) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس في الجامعة الإسلامية، وجامعة الأزهر، وجامعة الأقصى بغزة، وذلك للحكم على مدى صلاحية وصدق فقرات الاستبانة لقياس المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة في البيئة الفلسطينية(انظر ملحق رقم " 1 "). وقد استجابت الباحثة لآراء السادة المحكمين وقامت بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاتهم.

2) صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة على عينة الدراسة البالغ حجمها 128 طالباً وطالبة (63 ذكور، 65 إناث)، حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابعة له كما يلي.

- **المجال الأول: المسئولية الشخصية أو الذاتية**

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (**المسئولية الشخصية أو الذاتية)** والمعدل الكلي لفقراته، ويتضح من الجدول رقم (13) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (13)

يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (المسئولية الشخصية أو الذاتية) مع الدرجة الكلية لفقرات المجال

م	الفقــرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أبذل قصارى جهدي لانجاز أي عمل أكلف به.	0.531	0.000
.2	أساعد في حل مشكلات أسرتي.	0.456	0.000
.3	أحافظ على الهدوء أثناء تواجدي في المصلى .	0.492	0.000
.4	أتنازل عن بعض حقوقي في سبيل سعادة أسرتي.	0.378	0.000
.5	لا ألتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور.	0.564	0.000
.6	أحرص على تقديم المساعدة لوالدي في كل وقت.	0.470	0.000
.7	أرفع صوت المذياع ما دام ذلك يسعدني.	0.633	0.000
.8	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي.	0.536	0.000
.9	أشعر بالضيق الشديد إذا تأخرت عن موعد المحاضرة.	0.337	0.000

قيمة r عند درجة حرية 126 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 0.174

- **المجال الثاني: (المسئولية الجماعية)**

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني **(المسئولية الجماعية)** والمعدل الكلي لفقراته، ويتضح من الجدول رقم (14) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثاني صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (14)

يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات (المسئولية **الجماعية)** مع الدرجة الكلية لفقرات المجال

م	الفقــرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أشارك زملائي في الحديث عن مشاكل المجتمع.	0.201	0.023
.2	أهتم بالبرامج والندوات الاجتماعية.	0.552	0.000
.3	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا من الناس.	0.319	0.000
.4	أساعد زملائي في حل مشاكلهم.	0.508	0.000
.5	أفضل العمل في جماعة على العمل الانفرادي.	0.349	0.000
.6	لا أميل إلى قراءة الكتب الاجتماعية.	0.337	0.000
.7	أشارك في انتخابات مجلس الطلبة في الجامعة.	0.477	0.000
.8	أفضل أن تتناول خطبة الجمعة مشاكل المجتمع.	0.288	0.001
.9	أساهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين.	0.504	0.000
.10	أحافظ على قيم المجتمع.	0.389	0.000
.11	أحافظ على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في الجامعة.	0.317	0.000
.12	أنجز الأبحاث والتقارير الجامعية في مواعيدها.	0.402	0.000
.13	أرى أن التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة.	0.294	0.001
.14	أمنع أصدقائي من الإساءة إلى الناس في الطريق.	0.378	0.000
.15	أشارك في الأعمال التطوعية.	0.668	0.000
.16	ألتزم بقوانين وأنظمة الجامعة باستمرار.	0.560	0.000
.17	أشارك في المناقشات الجماعية.	0.447	0.000
.18	أساهم بالتبرع بالدم للمصابين والجرحى.	0.527	0.000
.19	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.	0.446	0.000
.20	أرى أن قائد أي جماعة هو المسئول وحده عن كل أفعالها.	0.458	0.000
.21	أحب المشاركة في تشييع جنائز الشهداء والموتى.	0.471	0.000
.22	أعيد الكتب التي أستعيرها من مكتبة الجامعة في الموعد المحدد.	0.402	0.000

قيمة r عند درجة حرية 126 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 0.174

- **المجال الثالث: المسئولية الأخلاقية والدينية**

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (**المسئولية الأخلاقية والدينية)** والمعدل الكلي لفقراته، ويتضح من جدول رقم (15) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (15)

يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (المسئولية الأخلاقية والدينية)مع الدرجة الكلية لفقرات المجال

م	الفقـــرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	أحب قراءة الكتب الدينية.	0.511	0.000
.2	يضايقني استعمال الطلبة للكلمات النابية في التخاطب بينهم.	0.397	0.000
.3	أشرح لزميلي الدرس عندما يتغيب عن الجامعة.	0.628	0.000
.4	أعتذر لزملائي عند التأخر عن موعدي معهم.	0.599	0.000
.5	يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعده في مكان عام.	0.557	0.000
.6	أحرص على إتقان أي عمل أقوم به.	0.381	0.000
.7	أراعي ترشيد استهلاكي للمياه والكهرباء.	0.523	0.000
.8	أحرص على عدم إلقاء الفضلات على الأرض.	0.534	0.000
.9	أحرص على مساعدة زميلي ضعيف النظر.	0.430	0.000
.10	أتضايق عندما أرى كتابة على الجدران مخلة بالآداب.	0.542	0.000
.11	أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة.	0.255	0.004
.12	يضايقني إسراف الطلبة في استخدام المياه.	0.465	0.000
.13	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع زملائي.	0.512	0.000
.14	ألجأ إلى الغش في الامتحانات لتحقيق النجاح.	0.495	0.000

قيمة r عند درجة حرية 126 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 0.174

- **المجال الرابع: المسئولية الوطنية**

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (**المسئولية الوطنية**) والمعدل الكلي لفقراته، ويتضح من جدول رقم (16) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (16)

يوضح معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (المسئولية الوطنية)مع الدرجة الكلية لفقرات المجال

م	الفقـــرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	أحرص على الاستماع إلى نشرات الأخبار.	0.438	0.000
2.	أعتقد أن المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع.	0.477	0.000
3.	لا أهتم لحضور الندوات السياسية.	0.489	0.000
4.	أقرأ عن تاريخ بلدي.	0.466	0.000
5.	أرحب بتقديم المساعدة لأصحاب البيوت المهدمة.	0.550	0.000
6.	لا أميل إلى قراءة الكتب السياسية.	0.551	0.000
7.	أشارك في تقديم واجب العزاء في الشهداء.	0.412	0.000
8.	أتابع الأحداث والتغيرات التي تجري في بلدي.	0.564	0.000
9.	أحزن لأي كارثة تقع في بلدي.	0.378	0.000
10.	أمارس حقي في الانتخاب داخل بلدي.	0.376	0.000
11.	لا أهتم بمعرفة الطريقة التي يسير العمل بها داخل المجلس التشريعي.	0.306	0.000
12.	أحرص على إظهار الجانب المشرق لبلدي.	0.456	0.000
13.	أشارك في الاحتفالات الوطنية.	0.577	0.000
14.	يضايقني سلبية الشباب تجاه وطنهم.	0.256	0.004

قيمة r عند درجة حرية 126 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 0.174

3) صدق الاتساق الداخلي للمجالات

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين معدل كل مجال من مجالات الاستبانة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة، ويتضح من جدول رقم (17) أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة 0.01. وهذا يدل على أن استبانة المسئولية الاجتماعية صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم(17)

يوضح معامل الارتباط بين معدل كل مجال من مجالات الدراسة مع المعدل الكلي لفقرات الاستبانة

المقياس	القسم	محتوى المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الأول	الأول	المسئولية الشخصية أو الذاتية	0.582	0.000
	الثاني	المسئولية الجماعية	0.856	0.000
	الثالث	المسئولية الأخلاقية و الدينية	0.796	0.000
	الرابع	المسئولية الوطنية	0.795	0.000

قيمة r عند درجة حرية 126 ومستوى دلالة 0.05 تساوي 0.174

4) صدق المقارنة الطرفية : (صدق التمييز)

تم إيجاد أعلى درجات 25% من الدرجات وحجمها 32 فرد وسميت المجموعة العليا، كما تم إيجاد أدنى 25% من الدرجات وحجمها 32 فرد وسميت المجموعة الدنيا، بعد ذلك تم استخدام اختبار t لقياس الفروق بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، والنتائج الموضحة في جدول رقم (18) تبين أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 ، كما أن قيمة t المحسوبة والتي تساوي 16.54 أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.98 ، مما يدل على وجود فروق معنوية بين متوسط درجات المجموعتين وهذا يؤكد أن المقياس قادر على قياس الفروق الفردية لعينة الدراسة.

جدول رقم (18)

يوضح صدق المقارنة الطرفية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
العليا	32	4.4540	0.11015	16.54	0.000
الدنيا	32	3.6351	0.26216		

قيمة t عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 127 تساوي 1.98

ثانياً : الثبات Reliability لاستبانة المسئولية الاجتماعية:

أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما: طريقة التجزئة النصفية، وطريقة معامل ألفا كرونباخ ، كما يلي:

1- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient**:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة، ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل بعد، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = 2ر / (1+ر) حيث ر معامل الارتباط (علام، 2002 : 156).

ويبين جدول رقم (19) أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاستبانة، وبلغ كما هو موضح في الجدول 0.85 .

2- **طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha**:

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات، ويبين جدول رقم (19) أن معامل الثبات مرتفع نسبياً، وبلغ كما هو موضح في الجدول 0.85.

جدول رقم (19)

يوضح معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية والفا كرونباخ)

المقياس	المجال	محتوى المجال	التجزئة النصفية: عدد الفقرات	التجزئة النصفية: معامل الارتباط	التجزئة النصفية: معامل الارتباط المصحح	التجزئة النصفية: مستوى الدلالة	معامل ألفا كرونباخ
الأول	الأول	المسئولية الشخصية أو الذاتية	9	0.5987	0.7490	0.000	0.7549
	الثاني	المسئولية الجماعية	22	0.5553	0.7141	0.000	0.7531
	الثالث	المسئولية الأخلاقية والدينية	14	0.5889	0.7413	0.000	0.7897
	الرابع	المسئولية الوطنية	14	0.6014	0.7511	0.000	0.7698
	جميع فقرات المقياس الأول		59	0.7420	0.8519	0.000	0.8466
الثاني			21	0.6355	0.7771	0.000	0.7985

ثانياً- مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين – إعداد فوقية عبد الفتاح (2001)

وصف المقياس :

يتضمن المقياس خمسة مواقف أخلاقية، اثنتان منها اشتقت من مقياس كولبرج للنضج الأخلاقي، حيث يلي كل موقف عدد من الأسئلة يلي كل سؤال ست استجابات تمثل المراحل الستة للتفكير الأخلاقي عند كولبرج، ويتم عرض الاستجابات على العينة ويطلب منهم وضع علامة أمام الاستجابة الأكثر اتفاقاً مع تفكيرهم وأحكامهم الأخلاقية. وقد تم إعداد المقياس في ضوء نظرية كولبرج .

ويحتوي مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين على خمسة مواقف وهي كما يلي:

- الموقف الأول : يتكون من 5 فقرات.
- الموقف الثاني : يتكون من 9 فقرات.
- الموقف الثالث : يتكون من 3 فقرات.
- الموقف الرابع : يتكون من فقرتين.
- الموقف الخامس : يتكون من فقرتين.

تصحيح المقياس:

يتم الإجابة على المقياس بطريقة انتقائية (الاختيار من متعدد) من ست استجابات، ويتم التصحيح بوضع رقم المرحلة التي تمثلها الاستجابة أمام العبارة المنتقاة.

العبارة (أ) تقابل المرحلة الأولى : الطاعة والخوف من العقاب وتقدر (درجة)

العبارة (ب) تقابل المرحلة الثانية: المنفعة النسبية والمقايضة وتقدر (2 درجة)

العبارة (ج) تقابل المرحلة الثالثة : الالتزام بالمسايرة وتقدر (3 درجة)

العبارة (د) تقابل المرحلة الرابعة: المحافظة على القانون والنظام وتقدر (4 درجة)

العبارة (هـ) تقابل المرحلة الخامسة: مرحلة العقد الاجتماعي وتقدر (5 درجة)

العبارة (و) تقابل المرحلة السادسة: المبادئ الأخلاقية العامة وتقدر (6 درجة)

وقد كان معيار التصحيح لكل فقرة من فقرات المواقف الخمسة لمقياس التفكير الأخلاقي كما موضح في جدول رقم (20) التالي:

جدول رقم (20)
معيار التصحيح لمقياس التفكير الأخلاقي

المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة	المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة	المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة
الأول	الأول: أ	5	**الثاني**	الثالث: أ	3	**الثالث**	الأول: أ	4
	ب	1		ب	1		ب	5
	ج	4		ج	4		ج	6
	د	2		د	2		د	1
	هـ	6		هـ	5		هـ	3
	و	3		و	6		و	2
	الثاني أ	2		الرابع: أ	5		الثاني: أ	4
	ب	1		ب	3		ب	1
	ج	3		ج	2		ج	5
	د	4		د	1		د	6
	هـ	5		هـ	4		هـ	2
	و	6		و	6		و	3
	الثالث: أ	2		الخامس: أ	3		الثالث: أ	5
	ب	4		ب	4		ب	6
	ج	1		ج	1		ج	1
	د	6		د	6		د	3
	هـ	3		هـ	2		هـ	2
	و	5		و	5		و	4
	الرابع: أ	2		السادس: أ	4	**الرابع**	الأول: أ	3
	ب	6		ب	5		ب	4
	ج	5		ج	1		ج	5
	د	1		د	6			1

المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة	المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة	المواقف أو القصص	الاختبارات الفرعية	الدرجة
							د	
	هـ	4		هـ	2		هـ	6
	و	3		و	3		و	2
	الخامس: أ	5		السابع: أ	4		الثاني: أ	5
	ب	2		ب	3		ب	2
	ج	1		ج	2		ج	1
	د	3		د	1		د	3
	هـ	4		هـ	6		هـ	6
	و	6		و	5		و	4
	الأول: أ	5		الثامن: أ	5		الأول: أ	2
	ب	3		ب	1		ب	6
	ج	1		ج	6		ج	3
	د	4		د	2		د	5
	هـ	2		هـ	4		هـ	1
الثاني	و	6		و	3	**الخامس**	و	4
	الثاني: أ	4		التاسع: أ	4		الثاني: أ	4
	ب	1		ب	2		ب	5
	ج	6		ج	3		ج	1
	د	2		د	1		د	6
	هـ	5		هـ	6		هـ	2
	و	3		و	5		و	3

الصدق والثبات لمقياس التفكير الأخلاقي:

قامت الباحثة بتقنين مقياس التفكير الأخلاقي، إعداد فوقية عبد الفتاح(2001)على البيئة الفلسطينية، وقد تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلبة الجامعة الإسلامية بغزة قوامها (128) طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الأول من العام 2009/2008 بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية مع مراعاة تمثيل العينة لجميع المستويات الدراسية وكذلك الكليات المختلفة.

أولاً: صدق المقياس:

اعتمدت الباحثة في حساب الصدق للمقياس على طريقة صدق المقارنة الطرفية، وهي كالتالي:

1. صدق المقارنة الطرفية (صدق التمييز):

تم إيجاد أعلى درجات 25% من الدرجات وحجمها 32 طالباً وطالبة وسميت المجموعة العليا ، كما تم إيجاد أدنى 25% من الدرجات وحجمها 32 فرد وسميت المجموعة الدنيا، بعد ذلك تم استخدام اختبار t لقياس الفروق بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، والنتائج مبينة في جدول رقم (21) تدل على أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 كما أن قيمة t المحسوبة والتي تساوي 18.765 أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 2.0 ، مما يدل على وجود فروق معنوية بين متوسط درجات المجموعتين، وهذا يؤكد بأن المقياس قادر على قياس الفروق الفردية لعينة الدراسة.

جدول رقم (21)

صدق المقارنة الطرفية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
العليا	33	4.3468	0.15925	18.765	0.000
الدنيا	33	3.3175	0.27191		

قيمة t عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "64" تساوي 2.0

الثبات لمقياس التفكير الأخلاقي :

قامت الباحثة بحساب الثبات لمقياس التفكير الأخلاقي عن طريق استخدام طريقتين هما :

1- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient**:

تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة، وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط (علام، 2002 : 156).

ويبين جدول رقم (22) أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات المقياس، وبلغ كما هو موضح في الجدول 0.78

2- **طريقة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha**:

استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات المقياس، كطريقة ثانية لقياس الثبات، ويبين جدول رقم (22) أن معامل الثبات مرتفع نسبياً، وبلغ كما هو موضح في الجدول 0.8

جدول رقم (22)

يوضح معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية والفا كرونباخ)

المقياس	المجال	محتوى المجال	التجزئة النصفية: عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	مستوى الدلالة	معامل ألفا كرونباخ
الأول	الأول	المسئولية الشخصية أو الذاتية	9	0.5987	0.7490	0.000	0.7549
	الثاني	المسئولية الجماعية	22	0.5553	0.7141	0.000	0.7531
	الثالث	المسئولية الأخلاقية والدينية	14	0.5889	0.7413	0.000	0.7897
	الرابع	المسئولية الوطنية	14	0.6014	0.7511	0.000	0.7698
	جميع فقرات المقياس الأول		59	0.7420	0.8519	0.000	0.8466
الثاني (**مقياس التفكير الأخلاقي**)			21	0.6355	0.7771	0.000	0.7985

وبعد التحقق من صدق وثبات استبانة المسئولية الاجتماعية ومقياس التفكير الأخلاقي، تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة الفعلية، وتشتمل الاستبانة الموزعة على ثلاثة أقسام وهي كما يلي (انظر ملحق رقم " 4 "):

- **القسم الأول** : يتكون من البيانات الشخصية ومعلومات عن الطالب وتتكون من 9 فقرات.
- **القسم الثاني** ويتناول استبانة المسئولية الاجتماعية ويتكون من 59 فقرة.
- **القسم الثالث** ويتناول مقياس التفكير الأخلاقي ويحتوي على خمسة مواقف وهي كما يلي:
  - الموقف الأول : يتكون من 5 فقرات.
  - الموقف الثاني : يتكون من 9 فقرات.
  - الموقف الثالث : يتكون من 3 فقرات.
  - الموقف الرابع : يتكون من فقرتين.
  - الموقف الخامس : يتكون من فقرتين.

الخطوات الإجرائية:

بعد انتهاء الباحثة من الإطار النظري والدراسات السابقة استطاعت تحديد أدوات الدراسة وهي :

1. مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين – إعداد فوقية عبد الفتاح (2001).
2. استبانة المسئولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية – إعداد الباحثة.

- ثم قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من طلاب وطالبات البكالوريوس في الجامعة الإسلامية المسجلين للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2009/2008.
- طبقت الباحثة الأدوات على العينة بعد أخذ موافقة الدراسات العليا في الجامعة.
- بعد الانتهاء من التطبيق قامت الباحثة بتفريغ البيانات ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS). وتم معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة بهدف الحصول على النتائج المتعلقة بفروض الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

قامت الباحثة بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج SPSS الإحصائي، وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات.
2- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
3- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات .
4- معادلة سبيرمان براون لتصحيح معامل الثبات.
5- اختبار كولومجروف-سمرنوف لمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعي أم لا (1- Sample K-S).
6- الأوزان النسبية.
7- اختبار t للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
8- اختبار تحليل التباين الأحادي لقياس الفرق بين ثلاث متوسطات فأكثر.
9- اختبار شفيه للمقارنات المتعددة.

الفصل الخامس

عرض وتفسير ومناقشة النتائج

الفصل الخامس

نتائج الدراسة – عرضها وتفسيرها ومناقشتها

مقدمة:

تتناول الباحثة في هذا الفصل عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومن ثم تفسير وتحليل لتلك النتائج، وذلك بعد قيام الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة للتحقق من فرضيات الدراسة والتوصل إلى هذه النتائج.

بداية، وبعد تفريغ البيانات تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، حتى يتم بعدها تحديد أي الاختبارات التي تلاؤمها اختبارات معلمية أم غير معلمية.

اختبار التوزيع الطبيعي(اختبار كولمجروف - سمرنوف (1- Sample K-S))

تم إجراء اختبار كولمجروف- سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات، لأن معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعياً. ويوضح الجدول رقم (23) نتائج الاختبار حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل قسم أكبر من 0.05 ($sig. > 0.05$) وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلمية.

جدول رقم (23)

اختبار التوزيع الطبيعي(1-Sample Kolmogorov-Smirnov)

المقياس	المجال	محتوى المجال	عدد الفقرات	قيمة Z	قيمة مستوى الدلالة
الأول (المسئولية الاجتماعية)	الأول	المسئولية الشخصية أو الذاتية	9	0.5987	0.7490
	الثاني	المسئولية الجماعية	22	0.5553	0.7141
	الثالث	المسئولية الأخلاقية والدينية	14	0.5889	0.7413
	الرابع	المسئولية الوطنية	14	0.6014	0.7511
	جميع فقرات المقياس الأول		59	0.7420	0.8519
الثاني(التفكير الأخلاقي)			21	0.6355	0.7771

نص التساؤل الأول:

ما مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب مجموع الدرجات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب لكل موقف من مواقف المقياس، وسيتم اعتبار الوزن النسبي المحايد معياراً للمقارنة. والجدول رقم (24) يوضح نتائج التساؤل الأول.

جدول رقم (24)

يوضح مستوى التفكير الأخلاقي

م	الموقف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	الأول	3.60	0.6883	59.98	3.511	0.000
2	الثاني	4.13	0.7136	68.90	21.771	0.000
3	الثالث	3.89	0.9068	64.81	10.504	0.000
4	الرابع	4.13	1.0990	68.90	14.135	0.000
5	الخامس	3.71	0.9846	61.89	5.307	0.000
	جميع المواقف مجتمعة	3.93	0.4574	65.53	23.110	0.000

يتضح من الجدول رقم (24) النتائج التالية:

1. الموقف الأول احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي " 59.98% ".
2. الموقف الثاني احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي " 68.90 % ".
3. الموقف الثالث احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي " 64.81 % ".
4. الموقف الرابع احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي " 68.90 % ".
5. الموقف الخامس احتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي " 61.89 % ".

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع المواقف مجتمعة تساوي 3.93، والوزن النسبي يساوي 65.53 % وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد " 58% " وقيمة t المحسوبة تساوي 23.110 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.96، و قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 ، مما يدل على أن مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية بصفة عامة متوسط .

ويتبين من الجدول رقم (24) أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بلغ

(3.39) أي تقريباً (4)، وهو يقابل المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي الستة عند كولبرج. ويتسم الحكم الأخلاقي في هذه المرحلة بالتمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، وتقع هذه المرحلة في المستوى التقليدي أو العادي من مستويات التفكير الأخلاقي الثلاثة عند كولبرج، ومصطلح عادي يشير إلى أن الأحكام الأخلاقية تعكس التمسك بالقواعد والنظام الاجتماعي. ويشمل المستوى الأخلاقي التقليدي أو العادي المرحلتين الثالثة والرابعة، ويتصف بها معظم المراهقين والكبار في كل مجتمع. وقد أظهرت نتائج جميع الدراسات التي أجريت على المجتمع الأمريكي أن نسبة كبيرة من الأمريكيين حوالي 65% منهم يصل تفكيرهم الأخلاقي للمرحلتين الثالثة والرابعة، ولا يتقدمون أبعد من هاتين المرحلتين، وأن 15% من الأمريكيين لا يتقدمون إلى أبعد من المرحلتين الأولى والثانية (حميدة، 1990 : 51).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكحلوت(2004) التي بينت أن مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة المرحلة الثانوية في محافظات غزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل كولبرج للنمو الأخلاقي.

وتتفق هذه النتيجة التي تدلل على أن مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يقع في المرحلة الرابعة من مراحل التفكير الأخلاقي، مع دراسات كولبرج التي دلت على أن معظم البالغين يصل تفكيرهم الأخلاقي إلى المرحلتين الثالثة والرابعة، وأن نسبة قليلة من البالغين من يصل تفكيرهم الأخلاقي للمرحلتين الخامسة والسادسة.

وترى الباحثة في تفسير هذه النتيجة، التي دلت على أن مستوى التفكير الأخلاقي لطلبة الجامعة الإسلامية بغزة بلغ المرحلة الرابعة، وهي مرحلة التمسك الصارم بالقوانين والنظام الاجتماعي، يرجع إلى طبيعة هذه القوانين والقواعد التي تحكم سلوكيات الأفراد في المجتمع الفلسطيني، وهي في الغالب قواعد وقوانين دينية تستند إلى الدين الإسلامي، فالمجتمع الفلسطيني مجتمع متدين ومتمسك بتعاليم الدين الإسلامي، والإنسان المؤمن يحرص على التمسك بأوامر ونواهي الله سبحانه وتعالى.

وفيما يلي تحليل لإجابات الطلبة على فقرات مقياس التفكير الأخلاقي:

الموقــف الأول:

يحرص أحمد على أن يشارك زملائه فيما يقومون به من رحلات ، وقد اتفق مع زملائه على تنظيم رحلة ، ووعده والده بالموافقة على الاشتراك في الرحلة إذا عمل في الإجازة واستطاع أن يدخر قيمة الاشتراك في الرحلة. بعد أن استطاع أحمد توفير المبلغ وقبل أن تبدأ الرحلة بفترة قصيرة غير والد أحمد رأيه، حيث نظم زملائه بالعمل رحلة ولم يكن لديه قيمة الاشتراك، فطلب من أحمد أن يعطيه المبلغ الذي ادخره ليستطيع القيام بالرحلة مع زملائه. والآن لا يريد أن يتخلف عن الرحلة التي نظمها مع أصدقائه ويفكر في رفض طلب الأب.

جدول رقم (25)

تحليل الفقرة رقم (1) من الموقف الأول

1	إذا رأيت أن أحمد يجب أن يعطي النقود لوالده ، هل ؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	التزاما بدوره كابن نحو أبيه بتلبية كل ما يطلب	**5**	61	10.2	3.75
ب.	لأنه قد يعرض نفسه لغضب الأب وعقابه الذي يصل إلى الضرب	**1**	45	7.5	
ج.	التزاما بطاعة الأب الذي رباه	**4**	234	39.0	
د.	طمعا في مكافأة من الأب فيما بعد	**2**	13	2.2	
هـ.	خوفا من تأنيب الضمير إذا خذل أباه أمام زملائه	**6**	66	11.0	
و.	لأن الابن يجب أن يضحي من أجل أبيه.	**3**	181	30.2	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (25) تحليل الفقرة رقم (1) والذي يبين أن الإجابة " التزاما بطاعة الأب الذي رباه " حصلت على أكبر تكرار " 39.0 %" والإجابة " طمعا في مكافأة من الأب فيما بعد " حصلت على أقل تكرار " 2.2 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.75 من 6 درجات ".

جدول رقم (26)

تحليل الفقرة رقم (2) من الموقف الأول

2	**قد يرى البعض أن يرفض أحمد إعطاء النقود لوالده، هل ؟**	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لأن بدون هذه النقود لن يستطيع الابن الاستمتاع بالرحلة مع زملائه	**2**	58	9.7	3.68
ب.	لأن الابن سوف يحزن إذا أخذت منه النقود التي تعب في الحصول عليها	**1**	92	15.3	
ج.	لأن موقف الابن مع زملائه مساوي لموقف الأب	**3**	89	14.8	
د.	لأن الأب يجب أن يوفي بوعده لابنه	**4**	162	27.0	
هـ.	لأن الأبوة عطاء وإيثار	**5**	108	18.0	
و.	لأن هذه السلوك يدعم الأنانية عند أحمد في المستقبل للتشبه بأبيه بالأخذ وعدم العطاء	**6**	91	15.2	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (26) تحليل الفقرة رقم (2) والذي يبين أن الإجابة " لأن الأبوة عطاء وإيثار " حصلت على أكبر تكرار " 18.0 %" والإجابة " لأن بدون هذه النقود لن يستطيع الابن الاستمتاع بالرحلة مع زملائه " حصلت على أقل تكرار " 9.7%" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.68 من 6 درجات".

جدول رقم (27)

تحليل الفقرة رقم (3) من الموقف الأول

3	أرى أن الآباء يجب ألا يتنصلوا من وعودهم لأبنائهم، وذلك؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	ليصبحوا نموذجا وقدوة للأبناء وينالوا احترامهم	**2**	280	46.7	2.33
ب.	محافظة على قيم ونظام الأسرة	**4**	18	3.0	
ج.	خوفا من فقدان ثقة الأبناء فيهم	**1**	177	29.5	
د.	حتى لا يشعر الآباء بالذنب وتأنيب الضمير على عدم الوفاء بالوعد	**6**	22	3.7	
هـ	لأن الأبناء يتوقعون الصدق من الآباء.	**3**	29	4.8	
و.	لأن الصدق فضيلة يجب الالتزام بها.	**5**	74	12.3	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (27) تحليل الفقرة رقم (3) والذي يبين أن الإجابة " ليصبحوا نموذجا وقدوة للأبناء وينالوا احترامهم " حصلت على أكبر تكرار " 46.7%" والإجابة " محافظة على قيم ونظام الأسرة " حصلت على أقل تكرار " 3.0%" وقد بلغ متوسط الإجابات " 2.33 من 6 درجات ".

جدول رقم (28)

تحليل الفقرة رقم (4) من الموقف الأول

4	ماذا يحدث لو أن أحمد كذب على والده وأعطاه جزء من المبلغ وأخفى الباقي ليشترك في الرحلة، وإذا رأيت أحمد قد أخطأ في هذا السلوك ، هل ؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لأنه لن يسعد ويستمتع بالرحلة لأنه كذب على والده	**2**	97	16.2	3.82
ب.	لأنه لن يسامح نفسه بكذبه على أبيه	**6**	97	16.2	
ج.	سيفقد ثقة جميع أفراد الأسرة	**5**	92	15.3	
د.	لأنه سيصبح كاذبا ويعرض نفسه لعقاب الأب	**1**	34	5.7	
هـ	لأن الصدق فضيلة	**4**	179	29.8	
و.	لأنه بكذبه سيصبح مرفوضا ومنبوذا من الأب وجميع أفراد الأسرة	**3**	101	16.8	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (28) تحليل الفقرة رقم (4) والذي يبين أن الإجابة " لأن الصدق فضيلة " حصلت على أكبر تكرار " 29.8 %" والإجابة " لأنه سيصبح كاذبا ويعرض نفسه لعقاب الأب " حصلت على أقل تكرار " 5.7%" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.82 من 6 درجات ".

جدول رقم (29)
تحليل الفقرة رقم (5) من الموقف الأول

5	**ماذا يحدث لو أن أحمد روى لأخيه ما قد أخفاه من نقود أبيه، إذا رأيت أن الأخ يجب أن يخبر أباه بشأن إخفاء النقود ، هل ؟**	**درجة السؤال**	**عدد المجيبين**	**النسبة المئوية للتكرار**	**معدل الإجابة على السؤال**
أ.	للمحافظة على كيان الأسرة من شيوع الكذب فيها	**5**	187	31.2	4.42
ب.	حتى يثاب من والده على صدقه	**2**	22	3.7	
ج.	ليتجنب غضب وعقاب الأب إذا علم أنه أخفى الحقيقة عنه	**1**	31	5.2	
د.	ليحصل على رضا الأب وحبه ليصبح الابن المثالي	**3**	45	7.5	
هـ.	حتى لا يتدعم سلوك الكذب ويصبح كاذبا في المستقبل	**4**	193	32.2	
و.	حتى لا يشعر بتأنيب الضمير على تستره في الكذب على الأب	**6**	122	20.3	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (29) تحليل الفقرة رقم (5) والذي يبين أن الإجابة " للمحافظة على كيان الأسرة من شيوع الكذب فيها " حصلت على أكبر تكرار " 31.2%" والإجابة " حتى يثاب من والده على صدقه " حصلت على أقل تكرار " 3.7 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.42 من 6 درجات.

الموقـــف الثاني :

أصيبت امرأة بمرض خبيث وأخذت حالتها تتدهور إلى الأسوأ، وبدأت تقترب من حافة الموت . اعتقد الأطباء أنه لا سبيل لعلاجها سوى نوع من العلاج هو تركيبة توصل إليها احد الصيادلة أراد بيعه بعشرة أمثال ثمنه . حاول زوج السيدة الحصول على المبلغ الذي طلبه الصيدلي ثمنا للدواء، وسلك في سبيل ذلك كل السبل الممكنة ولكن لم يستطع أن يحصل إلا على ما يعادل نصف المبلغ المطلوب، توجه الزوج إلى الصيدلي وشرح له الموقف وطلب منه بيع الدواء بما استطاع جمعه من مال، وهو نصف ثمن الدواء أو بيعه إياه بالتقسيط، ولكن الصيدلي لم يقتنع ورفض. أصبح الزوج يعاني اليأس والإحباط لعدم استطاعته الحصول على الدواء الذي ينقذ حياة زوجته، وبدأ يفكر في اقتحام الصيدلية ليلاً لسرقة الدواء.

جدول رقم (30)
تحليل الفقرة رقم (1) من الموقف الثاني

1	مع افتراض أن من واجب الزوج إنقاذ زوجته ولو بسرقة الدواء ، هل ؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لأن هذا الصيدلي جشع ويتستر وراء القانون الذي يحمي الأغنياء فقط	5	218	36.3	4.61
ب.	لأنها يمكن أن تقدم إليه نفس المساعدة في المستقبل	3	51	8.5	
ج.	حتى لا تحزن زوجته على عدم إحضار الدواء لإنقاذ حياتها لأنها كثيرا ما ساعدته	1	38	6.3	
د.	حتى لا ينبذ من الأهل والأصدقاء لعدم بذل قصارى جهده لعلاج زوجته	4	18	3.0	
هـ.	لأن إقدام الزوج على سرقة الدواء لعلاج زوجته أمرا طبيعيا من كل زوج وفي	2	83	13.8	
و.	لأن زوجته إنسان ويجب أن يهبها الحياة	6	192	32.0	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (30) تحليل الفقرة رقم (1) والذي يبين أن الإجابة " لأن هذا الصيدلي جشع ويتستر وراء القانون الذي يحمي الأغنياء فقط " حصلت على أكبر تكرار " 36.3 %" والإجابة " حتى لا ينبذ من الأهل والأصدقاء لعدم بذل قصارى جهده لعلاج زوجته " حصلت على أقل تكرار " 3.0%" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.61 من 6 درجات ".

جدول رقم (31)
تحليل الفقرة رقم (2) من الموقف الثاني

2	قد يرى البعض أن على الزوج عدم سرقة الدواء ، وذلك؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	احتراما للنظام الاجتماعي حتى لا تشيع السرقة	4	53	8.8	4.01
ب.	حتى لا يعرض نفسه للخطر أو السجن من أجل علاج قد ينفع	1	112	18.7	
ج.	لأن ضميره يجب أن يمنعه من السرقة	6	187	31.2	
د.	لأن من حق الصيدلي تحقيق ثروة من وراء اختراعه	2	9	1.5	
هـ.	لأن المبادئ والقيم العليا تمنع السرقة	5	115	19.2	
و.	لأن السرقة خروجا على القانون الذي يحافظ على حقوق أفراد المجتمع	3	124	20.7	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (31) تحليل الفقرة رقم (2) والذي يبين أن الإجابة " لأن ضميره يجب أن يمنعه من السرقة "حصلت على أكبر تكرار " 31.2 %" والإجابة " لأن من حق الصيدلي تحقيق ثروة من وراء اختراعه " حصلت على أقل تكرار " 1.5 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.01 من 6 درجات".

جدول رقم (32)
تحليل الفقرة رقم (3) من الموقف الثاني

3	**قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء لزوجته لو طلبت منه ذلك فهل ذلك؟**	**درجة السؤال**	**عدد المجيبين**	**النسبة المئوية للتكرار**	**معدل الإجابة على السؤال**
أ.	لأن كل منهما يجب أن يضحى من أجل الآخر	**3**	95	15.8	4.98
ب.	لأن من واجبه طاعة زوجته وتحقيق ما تريد	**1**	16	2.7	
ج.	لأن الزوجة تتوقع ألا يتخلى عنها زوجها في تحقيق هذا الطلب	**4**	46	7.7	
د.	ليكسب حبها ورضاها عندما يتحقق لها الشفاء	**2**	18	3.0	
هـ.	لأنه لا يستطيع أن يتراجع عن مسئوليته نحو زوجته	**5**	86	14.3	
و.	لأنه لو لم يحضر لها الدواء لن يسامح نفسه على عدم إنقاذها	**6**	339	56.5	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (32) تحليل الفقرة رقم (3) والذي يبين أن الإجابة " لأنه لو لم يحضر لها الدواء لن يسامح نفسه على عدم إنقاذها " حصلت على أكبر تكرار " 56.5 %" والإجابة " لأن من واجبه طاعة زوجته وتحقيق ما تريد " حصلت على أقل تكرار " 2.7%" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.98 من 6 درجات ".

جدول رقم (33)
تحليل الفقرة رقم (4) من الموقف الثاني

4	**يرى البعض أم مع افتراض أن الزوج لا يحب زوجته إلا أن من واجبه سرقة الدواء لإنقاذها ، هل ؟**	**درجة السؤال**	**عدد المجيبين**	**النسبة المئوية للتكرار**	**معدل الإجابة على السؤال**
أ.	لأن حب الزوج أو عدم حبه لزوجته لا يقلل من قيمة حياتها	**5**	110	18.3	4.20
ب.	لأن الصيدلي جشع وقاس وبالتالي يستباح سرقته	**3**	79	13.2	
ج.	لأنها قد تنقذ حياته في يوم ما	**2**	62	10.3	
د.	خوفا من انتقامها بعد الشفاء	**1**	14	2.3	
هـ	لأنه يجب ألا يعطى للخلافات اهتمام في هذه المواقف	**4**	207	34.5	
و.	يسرق لإنقاذها حتى لا يشعر بالذنب لأنه تخلى عنها نتيجة عدم حبه لها	**6**	128	21.3	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (33) تحليل الفقرة رقم (4) والذي يبين أن الإجابة " لأنه يجب ألا يعطى للخلافات اهتمام في هذه المواقف " حصلت على أكبر تكرار " 34.5%" والإجابة " خوفاً من انتقامها بعد الشفاء " حصلت على أقل تكرار " 2.3 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.20 من 6 درجات ".

جدول رقم (34)

تحليل الفقرة رقم (5) من الموقف الثاني

5	قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء حتى إذا كان هذا المريض شخصا غريبا ولا يوجد من ينقذه سواه ، فهل ذلك؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لأنه يتخيل نفسه مكان هذا الشخص ويتوقع منه ما يقوم به لإنقاذه.	**3**	140	23.3	4.39
ب.	لأن حياة الشخص الغريب ينبغي ألا يحكم عليها بأنها أقل من حياة أي شخص آخر.	**4**	141	23.5	
ج.	حتى لا ينتقم منه أهل هذا الشخص لعدم إنقاذ حياته.	**1**	24	4.0	
د.	لأن من الصعب على الإنسان أن يشعر أنه لم ينقذ حياة إنسان من الموت.	**6**	188	31.3	
هـ.	لأن هذا الشخص قد يكون ثريا ويكافئه فيما بعد.	**2**	13	2.2	
و.	لأن الحياة أقوى من القانون.	**5**	94	15.7	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (34) تحليل الفقرة رقم (5) والذي يبين أن الإجابة " لأن من الصعب على الإنسان أن يشعر أنه لم ينقذ حياة إنسان من الموت " حصلت على أكبر تكرار " 31.3%" والإجابة " لأن هذا الشخص قد يكون ثريا ويكافئه فيما بعد " حصلت على أقل تكرار " 2.2 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.39 من 6 درجات ".

جدول رقم (35)

تحليل الفقرة رقم (6) من الموقف الثاني

6	إذا رأيت أن سرقة الزوج للدواء خطأ من الوجهة الخلقية، فهل ذلك؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لأن العلاقة بين الناس يجب أن تقوم على أساس احترام ملكية الغير.	4	139	23.2	3.95
ب.	لأنه كان بإمكانه بيان المشكلة للسلطات لتساعده على إنقاذ حياة زوجته.	5	216	36.0	
ج.	لأنه قد يتم القبض عليه ويسجن ولن يستطيع إنقاذ زوجته.	1	70	11.7	
د.	لأنه إن لم يسرق بالرغم من حاجته الشديدة يصبح نموذجا للالتزام الخلقي.	6	79	13.2	
هـ.	لأن سرقة الدواء تؤدى إلى أن تصبح الأمور فوضى وكل فرد يسرق الآخر.	2	96	16.0	
	المجموع		600	100.0	

يبين جدول رقم (35) تحليل الفقرة رقم (6) والذي يبين أن الإجابة " لأنه كان بإمكانه بيان المشكلة للسلطات لتساعده على إنقاذ حياة زوجته " حصلت على أكبر تكرار " 36.0%" والإجابة " لأنه قد يتم القبض عليه ويسجن ولن يستطيع إنقاذ زوجته " حصلت على أقل تكرار " 11.7%" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.59 من 6 درجات ".

جدول رقم (36)
تحليل الفقرة رقم (7) من الموقف الثاني

	ماذا يحدث لو أن الزوج سرق الدواء ونشرت الصحف هذا الحدث وقرأه ضابط الشرطة الذي يسكن بجوار الزوج ويعرف قصة مرض زوجته، وتذكر أنه رأى الزوج يخرج من الصيدلية مساء هذا اليوم مهرولا وأدرك أن الزوج هو سارق الدواء. إذا رأيت أن على الضابط إبلاغ الشرطة عن الزوج بأنه السارق، فما سبب ذلك؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
7					
أ.	للمحافظة على القانون والنظام الاجتماعي	**4**	74	12.3	4.24
ب.	لأن المجتمع وضع ثقته فيه للحماية من المجرمين	**3**	169	28.2	
ج.	لأنه قد يحص على ترقية نتيجة القدرة على التعرف على سرقة الدواء	**2**	46	7.7	
د.	حتى لا يعرض نفسه للعقاب لأنه يتستر على سارق	**1**	10	1.7	
هـ	لأن ضميره ومثله العليا تحتم عليه أن يبلغ عن السارق	**6**	131	21.8	
و.	لأن دور ضابط الشرطة المحافظة على حقوق أفراد المجتمع	**5**	170	28.3	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (36) تحليل الفقرة رقم (7) والذي يبين أن الإجابة " لأن دور ضابط الشرطة المحافظة على حقوق أفراد المجتمع " حصلت على أكبر تكرار " 28.3 %" والإجابة " حتى لا يعرض نفسه للعقاب لأنه يتستر على سارق " حصلت على أقل تكرار " 1.7 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.24 من 6 درجات ".

جدول رقم (37)
تحليل الفقرة رقم (8) من الموقف الثاني

8	ماذا يحدث لو أن الزوج تم القبض عليه وقد للمحاكمة، ما هي العقوبة التي يحكم بها القاضي على الزوج؟ إذا رأيت أن على القاضي أن يتساهل مع الزوج، هل؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لان حق الحياة له الأولوية على حق الملكية	**5**	138	23.0	3.34
ب.	لأن الزوج كان يشعر بالألم لعدم استطاعته إنقاذ حياة زوجته	**1**	123	20.5	
ج.	لأن القاضي قد يعاني من تأنيب الضمير على حكمه على الزوج	**6**	25	4.2	
د.	لأن الزوج تصرف بدافع الحب لإنقاذ زوجته	**2**	40	6.7	
هـ.	لأن القاضي قد يفكر فيما يمكن أن يفعله لو كان مكان الزوج	**4**	140	23.3	
و.	لأن وظيفة القانون المحافظة على حياة أفراد المجتمع	**3**	134	22.3	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (37) تحليل الفقرة رقم (8) والذي يبين أن الإجابة " لأن القاضي قد يفكر فيما يمكن أن يفعله لو كان مكان الزوج " حصلت على أكبر تكرار " 23.3%" والإجابة " لأن القاضي قد يعاني من تأنيب الضمير على حكمه على الزوج " حصلت على أقل تكرار " 4.2 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.34 من 6 درجات ".

جدول رقم (38)
تحليل الفقرة رقم (9) من الموقف الثاني

9	قد يرى البعض أن على القاضي ألا يتساهل مع الزوج، وذلك	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لتطبيق القانون والمحافظة على النظام الاجتماعي	**4**	93	15.5	3.49
ب.	حتى لا يتهاون المجتمع مع أي سارق	**2**	171	28.5	
ج.	ليسود الأمان بين جميع أفراد المجتمع	**3**	99	16.5	
د.	لأن الزوج يجب أن يكون مستعدا لمحاكمته على ما ارتكبه من سرقة	**1**	29	4.8	
هـ	حتى لا يشعر بتأنيب الضمير لتساهله مع السارق	**6**	14	2.3	
و.	لأن المجتمع يتوقع من القاضي الحكم العدل	**5**	194	32.3	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (38) تحليل الفقرة رقم (9) والذي يبين أن الإجابة " لأن المجتمع يتوقع من القاضي الحكم العدل " حصلت على أكبر تكرار " 32.3 %" والإجابة " حتى لا يشعر بتأنيب الضمير لتساهله مع السارق " حصلت على أقل تكرار " 2.3 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.49 من 6 درجات ".

الموقف الثالث

في أحد الأيام ذهب أربعة أولاد إلى السوق ووقفوا أمام أحد المحلات قال أحدهم: هيا ندخل هذا المحل ونرى ما إذا كان من الممكن أخذ بعض الأشياء، وافق ثلاثة أولاد ، أما الولد الرابع فلم يرغب في أن يفعل ذلك، ولكن الأولاد الثلاثة قالوا له: أنهم سوف يجعلون أصحابهم يضحكون عليه لأنه جبان، ولذلك وافقهم وذهب معهم وقاموا جميعا بأخذ بعض الأشياء من المحل إلا أن صاحب المحل استطاع أن يلحق بهم جميعا فيما عدا الولد الرابع الذي لم يرغب في مشاركتهم.

جدول رقم (39)
تحليل الفقرة رقم (1) من الموقف الثالث

1	**هل ترى أنه كان ينبغي أن يلحق صاحب المحل بالولد الرابع أيضا هل؟**	**درجة السؤال**	**عدد المجيبين**	**النسبة المئوية للتكرار**	**معدل الإجابة على السؤال**
أ.	لأنه بمشاركتهم أصبحت لديه النية للسرقة	**4**	148	24.7	3.43
ب.	لأنه لم يفكر في أسرته وأهله عند معرفتهم بأنه سارق	**5**	31	5.2	
ج.	لأنه لم يشعر بتأنيب الضمير حين شاركهم في السرقة.	**6**	74	12.3	
د.	لأنه لم يفكر فيما قد يقع عليه من عقاب في حالة القبض عليهم	**1**	80	13.3	
هـ	لأنهساير أفراد جماعته ولم يقاومهم	**3**	255	42.5	
و.	لأنه كان سيقسم المسروقات مع رفاقه	**2**	12	2.0	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (39) تحليل الفقرة رقم (1) والذي يبين أن الإجابة " لأنه ساير أفراد جماعته ولم يقاومهم " حصلت على أكبر تكرار " 42.5 %" والإجابة " لأنه كان سيقسم المسروقات مع رفاقه " حصلت على أقل تكرار " 2.0 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.43 من 6 درجات ".

جدول رقم (40)
تحليل الفقرة رقم (2) من الموقف الثالث

2	**إذا رأيت أن على الولد الرابع مقاومة زملائه وعدم السرقة معهم، فذلك؟**	**درجة السؤال**	**عدد المجيبين**	**النسبة المئوية للتكرار**	**معدل الإجابة على السؤال**
أ.	للمحافظة على النظام في البلدة	**4**	23	3.8	4.38
ب.	تجنبا للامساك به وتوقيع العقوبة عليه	**1**	53	8.8	
ج.	لأن من واجب كل فرد المحافظة على حقوق الآخرين وعدم الاعتداء عليهم	**5**	330	55.0	
د.	حتى لا يشعر بالخزي والعار لأنه سيصبح سارقا.	**6**	90	15.0	
هـ.	للحصول على مكافأة من صاحب المحل على أمانته	**2**	21	3.5	
و.	ليعرف بالأمانة بين الأهل والأصدقاء لعدم اشتراه في السرقة	**3**	83	13.8	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (40) تحليل الفقرة رقم (2) والذي يبين أن الإجابة " لأن من واجب كل فرد المحافظة على حقوق الآخرين وعدم الاعتداء عليهم " حصلت على أكبر تكرار " 55.0 %" والإجابة " للحصول على مكافأة من صاحب المحل على أمانته " حصلت على أقل تكرار " 3.5 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.38 من 6 درجات ".

جدول رقم (41)
تحليل الفقرة رقم (3) من الموقف الثالث

3	**قد يرى البعض أنه من العدالة عدم القبض على الولد الرابع وذلك؟**	**درجة السؤال**	**عدد المجيبين**	**النسبة المئوية للتكرار**	**معدل الإجابة على السؤال**
أ.	لأنه وضع نفسه في مكان صاحب المحل ورفض السرقة	**5**	46	7.7	3.86
ب.	لأن ضميره منعه من الرقة والاستيلاء على ممتلكات الغير ولذلك رفض مشاركتهم	**6**	146	24.3	
ج.	لأنه أراد تجنب العقاب بعدم السرقة	**1**	39	6.5	
د.	لأنه لم يرد من السرقة سوى عدم وصفه بالجبن	**3**	113	18.8	
هـ.	لعدم التساوي مع الزملاء في الدافع للسرقة	**2**	97	16.2	
و.	لأنه لم يكن سارقا بل مسايرا لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها	**4**	159	26.5	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (41) تحليل الفقرة رقم (3) والذي يبين أن الإجابة " لأنه لم يكن سارقا بل مسايرا لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها " حصلت على أكبر تكرار " 26.5 %" والإجابة " لأنه أراد تجنب العقاب بعدم السرقة " حصلت على أقل تكرار " 6.5 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.86 من 6 درجات ".

الموقــف الرابع:

شب حريق بإحدى المدن الصغيرة ، حاول شرطي المطافئ بأحد الأحياء أن يترك موقعه بالعمل لمساعدة أفراد أسرته الذين يمكن أن يكونوا قد أصيبوا بالأذى نتيجة هذا الحريق بالرغم من أن واجبه الالتزام بموقعه لحماية وإنقاذ سكانه.

جدول رقم (42)
تحليل الفقرة رقم (1) من الموقف الرابع

1	**إذا رأيت أن على الشرطي عدم مغادرة موقعه بالعمل ، هل ؟**	**درجة السؤال**	**عدد المجيبين**	**النسبة المئوية للتكرار**	**معدل الإجابة على السؤال**
أ.	لأن سكان الحي يتوقعون حضوره لإنقاذهم	**3**	84	14.0	4.31
ب.	لأنه يجب أن يلتزم بواجبات ومتطلبات وظيفته	**4**	248	41.3	
ج.	لأن الشرطي ملزم بعدم مغادرة موقعه لحماية المجتمع	**5**	119	19.8	
د.	حتى لا يعرض نفسه للعقاب من السلطات الأعلى	**1**	22	3.7	
هـ.	حتى لا يشعر بالذنب إذا أصيب أحد أفراد هذا الحي	**6**	118	19.7	
و.	للحصول على مكافأة نتيجة التزامه بموقعه	**2**	9	1.5	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (42) تحليل الفقرة رقم (1) والذي يبين أن الإجابة " لأنه يجب أن يلتزم بواجبات ومتطلبات وظيفته " حصلت على أكبر تكرار " 41.3%" والإجابة " للحصول على مكافأة نتيجة التزامه بموقعه " حصلت على أقل تكرار " 1.5 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 4.31 من 6 درجات".

جدول رقم (43)
تحليل الفقرة رقم (2) من الموقف الرابع

2	قد يرى البعض أن على الشرطي التوجه لمساعدة أسرته، هل ؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لأن أسرته إذا أصابها أذى لن يسامح نفسه	5	115	19.2	3.96
ب.	لأن أسرته ستقف بجواره وتساعده إذا مر بمحنة	2	46	7.7	
ج.	لانا أسرته ومن واجبه إبعاد أي أذى يلحق بها	1	97	16.2	
د.	لأن أفراد أسرته يتوقعون منه الحضور لإنقاذهم	3	42	7.0	
هـ.	لأن ضميره هو الذي يحثه للتوجه نحو مساعدة أسرته	6	142	23.7	
و.	لأن من واجبه كرب أسرة المحافظة على أسرته والحرص على راحتها	4	158	26.3	
	المجموع	21	600	100.0	

يبين جدول رقم (43) تحليل الفقرة رقم (2) والذي يبين أن الإجابة " لأن من واجبه كرب أسرة المحافظة على أسرته والحرص على راحتها " حصلت على أكبر تكرار " 26.3 %" والإجابة " لأن أفراد أسرته يتوقعون منه الحضور لإنقاذهم " حصلت على أقل تكرار " 7.0%" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.96 من 6 درجات ".

الموقف الخامس :

حكم على رجل بالسجن لمدة خمس سنوات ولكنه استطاع الهرب من السجن واستقر به المقام في مكان جديد واتخذ اسما جديدا وعمل بالتجارة في أحد المتاجر الكبيرة، واستطاع بإخلاصه واجتهاده الشديد خلال ثمان سنوات أن يشتري هذا المتجر، واشتهر بالأمانة والإكثار من أعمال الخير على العاملين لديه والمحتاجين من أهل البلدة . وفي ذات يوم قدمت إلى هذه البلدة سيدة سمعت بنزاهة وأمانة هذا التاجر فذهبت لتشتري منه ، وما أن رأته تعرفت عليه باعتباره السجين الهارب الذي تبحث عنه الشرطة، فقد كانت جارته في البلدة التي كان بها قبل أن يسجن .

جدول رقم (44)
تحليل الفقرة رقم (1) من الموقف الخامس

1	إذا رأيت أن على السيدة أن تبلغ الشرطة عن هذا الرجل ، هل ؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لأنه لن تكون هناك عدالة بالنسبة للمساجين الذين نفذوا العقوبة كاملة إذا ما ترك هذا التاجر طليقاً	2	79	13.2	3.69
ب.	لأن ضمير هذه السيدة لن يسامحها وسوف تسخط على نفسها إذا لم تبلغ عن المجرم الهارب	6	80	13.3	
ج.	لأن من واجب المواطن الصالح بإبلاغ الشرطة عن أي مجرم بغض النظر عن الظروف المحيطة	3	167	27.8	
د.	لأن السماح لهذا الرجل وأمثاله بالهروب من العقاب يعد دافعا لزيادة الجريمة	5	135	22.5	
هـ	لأنه ارتكب مخالفتين يستحق عليها العقاب الأولى بالسجن خمس سنوات والثانية بالهروب من السجن	1	53	8.8	
و.	لأن المجتمع يتوقع محاكمة عادلة لهذا الهارب	4	86	14.3	
	المجموع	21	600	100.0	

يبين جدول رقم (44) تحليل الفقرة رقم (1) والذي يبين أن الإجابة " لأن من واجب المواطن الصالح بإبلاغ الشرطة عن أي مجرم بغض النظر عن الظروف المحيطة " حصلت على أكبر تكرار " 27.8 %" والإجابة " لأنه ارتكب مخالفتين يستحق عليها العقاب الأولى بالسجن خمس سنوات والثانية بالهروب من السجن" حصلت على أقل تكرار " 8.8 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.69 من 6 درجات ".

جدول رقم (45)
تحليل الفقرة رقم (2) من الموقف الخامس

2	1) قد يرى البعض أن على السيدة ألا تبلغ الشرطة ، هل ؟	درجة السؤال	عدد المجيبين	النسبة المئوية للتكرار	معدل الإجابة على السؤال
أ.	لأنه حاول خلال الفترة رد الدين للمجتمع بالإكثار من أعمال الخير	**4**	196	32.7	3.74
ب.	لأنه لم يتعد خلال هذه الفترة على حقوق الآخرين بل حافظ على النظام الاجتماعي العام	**5**	146	24.3	
ج.	لأن إعادته للسجن عمل يتسم بالقسوة	**1**	45	7.5	
د.	لأنها ستشعر بالأسى والخزي إذا تسببت في إعادته للسجن	**6**	37	6.2	
هـ.	- ليس هناك فائدة متوقعة من وراء إعادته إلى السجن	**2**	64	10.7	
و.	سيرته خلال هذه الفترة تشير إلى أنه غير شرير	**3**	112	18.7	
	المجموع	**21**	600	100.0	

يبين جدول رقم (45) التالي تحليل الفقرة رقم (2) والذي يبين أن الإجابة " لأنه حاول خلال الفترة رد الدين للمجتمع بالإكثار من أعمال الخير " حصلت على أكبر تكرار " 32.7 %" والإجابة " لأنها ستشعر بالأسى والخزي إذا تسببت في إعادته للسجن " حصلت على أقل تكرار " 6.2 %" وقد بلغ متوسط الإجابات " 3.74 من 6 درجات ".

نص التساؤل الثاني:

ما مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة؟

وللإجابة على هذا التساؤل قامت الباحثة بحساب مجموع الدرجات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي، والترتيب لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وسيتم اعتبار الوزن النسبي المحايد معياراً للمقارنة. والجدول رقم (46) يوضح نتائج التساؤل الثاني.

جدول رقم (46)
يوضح مستوى المسئولية الاجتماعية

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	المسئولية الشخصية أو الذاتية	4.12	0.5055	82.31	54.052	0.000
2	المسئولية الجماعية	3.99	0.4420	79.78	54.808	0.000
3	المسئولية الأخلاقية والدينية	4.35	0.4284	86.98	77.129	0.000
4	المسئولية الوطنية	3.98	0.5249	79.64	45.834	0.000
	جميع الأبعاد	4.09	0.3701	81.84	72.273	0.000

بصفة عامة يتبين من الجدول رقم (46) أن المتوسط الحسابي لجميع الأبعاد مجتمعة تساوي 4.09، والوزن النسبي يساوي 81.84 % وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد " 60% " وقيمة t المحسوبة تساوي 72.273 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.96، و قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 ، مما يدل على أن مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية بصفة عامة مرتفع.

ويتضح من الجدول رقم (46) أن مستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بلغ (4.09) أي تقريباً (4) درجات من (5) درجات وهي درجة مرتفعة، وهذا يعني أن طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يتمتعون بمستوى مرتفع من المسئولية الاجتماعية وفقاً لنتائج الدراسة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحارثي (1995) التي أكدت على وجود مستوى عال من المسئولية الشخصية والاجتماعية لدى الشباب السعودي، وكذلك تتفق مع دراسة السهل (1994) التي أشارت إلى تحلي المراهقين في دولة الكويت باتجاهات ايجابية نحو تحمل المسئولية تجاه

أنفسهم وأسرهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرويشد (2007) التي دلت على وجود مستوى مرتفع من المسئولية الاجتماعية بين طلبة كلية التربية بالكويت. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عسلية التي كشفت عن تصدر القيم الاجتماعية سلم القيم بين طلبة جامعة الأقصى بغزة، أي أنها احتلت مركز الصدارة في ترتيب سلم القيم. والقيم الاجتماعية تعبر عن اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس بإعطائهم الحب والمساعدة، ويتصف الأفراد الذين يتميزون بها بالعطف والحنان وخدمة الغير والبعد عن الأنانية (عسلية، 2005: 247).

وترى الباحثة في تفسير نتيجة هذه الدراسة التي تدل على طلبة الجامعة الإسلامية بغزة يتمتعون بمستوى مرتفع من المسئولية الاجتماعية، يعود إلى كون أن طلبة الجامعة يتمتعون بدرجة عالية من الوعي، حيث يدركون الظروف القاسية التي يعيشها الشعب الفلسطيني في غزة تحت الحصار وفي ظل العدوان. وقد أوجدت هذه الظروف شعوراً قوياً بالمسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة، تدفعهم إلى تقديم العون والمساعدة للآخرين، والانخراط في أنشطة جماعية وتعاونية من أجل المجتمع. فكل يوم يسقط الشهداء والجرحى، ويحتاج ذويهم إلى كل أشكال الدعم النفسي والمعنوي، ويشعر معهم أبناء المجتمع بالمسئولية تجاههم، من خلال مشاركتهم مصابهم ومساعدتهم في التخفيف من أحزانهم وتقديم العون لهم. ولعل من الأمور التي تعزز من الشعور بالمسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية بغزة شعورهم بتخلي العالم بأسره عن الفلسطينيين، وتركهم وحدهم في مواجهة العدوان الصهيوني الشرس، فأدركوا أهمية التعاون والتكاتف والتضامن فيما بينهم من أجل الصمود في مواجهة التحديات والمخاطر المحدقة بهم.

كما أن هذه النتيجة تشير إلى أن الفلسطينيين في قطاع غزة الذين عانوا ولا زالوا يعانون من الاحتلال الصهيوني وجرائمه عملوا على تنشئة أبنائهم بطريقة تبث فيهم روح الانتماء إلى الوطن المسلوب، وتبعث فيهم الاهتمام بمشكلات المجتمع، والحرص على التعاون والتكافل وتحمل المسئولية الاجتماعية بأبعادها الذاتية والجماعية والوطنية والدينية الأخلاقية. وهذا ما يبدو واضحاً في مشاركة الشباب والشابات، والرجال والنساء وحتى الأطفال في كافة أشكال العمل الوطني المقاوم، وارتقاء الشهداء والجرحى ذكوراً وإناثاً، الأمر الذي يعبر عن أرقى مستويات المسئولية الوطنية والاجتماعية تجاه الوطن والمجتمع. كما تتضح هذه الصورة في فئة الأرامل والثكالى من نساء هذا الوطن، واللواتي قدمن أحبائهن فداء للوطن، وتحملن مسئولياتهن تجاه تربية الأطفال وإكمال مسيرة الحياة والعطاء للوطن والمجتمع. وقد ظهرت أبهى صور المسئولية الاجتماعية بين أفراد المجتمع الفلسطيني في قطاع غزة خلال الحرب الصهيونية الشرسة على قطاع غزة، والتي بدأت في السابع والعشرين من ديسمبر لعام 2008، حيث تقاسمت فيها العائلات الفلسطينية الغذاء والكساء والغطاء والمأوى، وبرزت بينهم أجمل معاني التكافل والتعاون، وتقديم المساعدة للآخرين المتضررين.

إذ أن المواجهة مع العدو الصهيوني رفعت من الوعي الشامل بين الفلسطينيين من مختلف الطبقات والفئات بالانتماء للوطن والشعور بالمسئولية الاجتماعية تجاه قضاياه. كما أن الصحوة الدينية الأخيرة التي تأثر بها المجتمع الفلسطيني شأنه في ذلك شأن المجتمعات الإسلامية الأخرى، رفعت من مستوى المسئولية الدينية والأخلاقية لديه، والمجتمع الفلسطيني معروف عنه أنه مجتمع متدين، ومسألة الصراع مع اليهود تدفعه إلى اللجوء إلى الله والتقرب إليه، طلباً لنصرته وتأييده.

كما يبين جدول رقم (46) النتائج التالية:

1. بعد " المسئولية الأخلاقية والدينية" احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي " 86.98%".
2. بعد " المسئولية الشخصية أو الذاتية " احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي "82.31 %".
3. بعد " المسئولية الجماعية " احتل المرتبة الثالثة بوزن نسبي "79.78 %".
4. بعد " المسئولية الوطنية " احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي " 79.64%".

وقد جاءت المسئولية الأخلاقية والدينية في المرتبة الأولى بين طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، وترى الباحثة أن هذا يعود إلى كون المجتمع الفلسطيني مجتمع متدين، وملتزم بتعاليم الدين الإسلامي، حيث يشهد المجتمع الفلسطيني صحوة إسلامية، ساهمت في توعية الشباب بأمور دينهم وبمسئولياتهم تجاه دينهم ومجتمعهم. كما أن نشاطات الحركات السياسية الإسلامية داخل الجامعات في صفوف الشباب ساهمت بشكل كبير في تعميق الشعور بالمسئولية الدينية والأخلاقية وممارستها.

وفيما يلي تحليل لإجابات الطلبة على فقرات استبانة المسئولية الاجتماعية

تم استخدام اختبار T للعينة الواحدة (One Sample T test) لتحليل فقرات الاستبانة ، وتكون الفقرة ايجابية بمعنى أن أفراد العينة يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.96 (أو مستوى الدلالة أقل من 0.05 والوزن النسبي أكبر من 60 %)، وتكون الفقرة سلبية بمعنى أن أفراد العينة لا يوافقون على محتواها إذا كانت قيمة t المحسوبة أصغر من قيمة t الجدولية والتي تساوي -1.96 (أو مستوى الدلالة أقل من 0.05 والوزن النسبي أقل من 60 %)، وتكون آراء العينة في الفقرة محايدة إذا كان مستوى الدلالة لها أكبر من 0.05.

تحليل فقرات البعد الأول (المسئولية الشخصية أو الذاتية):

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لفقرات البعد الأول، وتم استخدام اختبار t للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول رقم (47) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات (**المسئولية الشخصية أو الذاتية)**.

جدول رقم (47)

تحليل فقرات البعد الأول (المسئولية الشخصية أو الذاتية)

م	الفقـــرات	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
1	أبذل قصارى جهدي لانجاز أي عمل أكلف به.	4.38	0.7061	87.50	47.701	0.000
2	أساعد في حل مشكلات أسرتي.	4.33	0.7463	86.50	43.489	0.000
3	أحافظ على الهدوء أثناء تواجدي في المصلى .	4.73	2.1416	94.67	19.825	0.000
4	أتنازل عن بعض حقوقي في سبيل سعادة أسرتي.	4.20	0.7883	83.90	37.134	0.000
5	لا ألتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور.	2.24	1.2219	44.73	-15.302	0.000
6	أحرص على تقديم المساعدة لوالدي في كل وقت.	4.37	0.8203	87.30	40.760	0.000
7	أرفع صوت المذياع ما دام ذلك يسعدني.	2.52	1.3673	50.30	-8.689	0.000
8	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي.	3.70	2.2834	73.90	7.455	0.000
9	أشعر بالضيق الشديد إذا تأخرت عن موعد المحاضرة.	4.10	0.9676	82.03	27.889	0.000
	جميع الفقرات	4.12	0.5055	82.31	54.052	0.000

قيمة t الجدولية عند درجة حرية " 599" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتبين من الجدول رقم (47) أن آراء أفراد العينة في أعلى ثلاث فقرات هي كما يلي :

1. " أحافظ على الهدوء أثناء تواجدي في المصلى " بوزن نسبي " 94.67%"
2. " أبذل قصارى جهدي لانجاز أي عمل أكلف به " بوزن نسبي " 87.50%"
3. " أحرص على تقديم المساعدة لوالدي في كل وقت " بوزن نسبي " 87.30%"

كما يتبين أن آراء أفراد العينة في أقل ثلاث فقرات هي كما يلي:

1. " أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي " بوزن نسبي " 73.90%"
2. " أرفع صوت المذياع ما دام ذلك يسعدني " بوزن نسبي " 50.30%"
3. " لا ألتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور " بوزن نسبي " 44.73%".

ويجدر التنويه إلى أن الفقرتين "أرفع صوت المذياع ما دام ذلك يسعدني " ، و " لا ألتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور " هما فقرتان سلبيتان، وقد حصلتا على وزن نسبي منخفض، الأمر الذي يشير إلى العكس، وهو أن أفراد العينة يتحلون بالجانب الايجابي للفقرة. فمثلاً إجابة أفراد العينة بوزن نسبي 44.73% على الفقرة السلبية " لا ألتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور" يدل على أن عدد أكبر من أفراد العينة (55.27%) يلتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي 4.12، والوزن النسبي يساوي 82.31 % وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد " 60% "، وقيمة t المحسوبة تساوي 54.052 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.96، و مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 ، مما يدل على المسئولية الشخصية أو الذاتية لدى طلبة الجامعة الإسلامية مرتفعة.

تحليل فقرات البعد الثاني (المسئولية الجماعية):

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لفقرات البعد الثاني، وتم استخدام اختبار t للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول رقم (48) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات (**المسئولية الجماعية**).

جدول رقم (48)

تحليل فقرات البعد الثاني (المسئولية الجماعية)

م	الفقـــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
10	أشارك زملائي في الحديث عن مشاكل المجتمع.	4.12	2.2432	82.43	12.248	0.000
11	أهتم بالبرامج والندوات الاجتماعية.	3.61	1.0307	72.27	14.577	0.000
12	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا من الناس.	4.64	0.6434	92.83	62.501	0.000
13	أساعد زملائي في حل مشاكلهم.	4.14	0.7749	82.87	36.142	0.000
14	أفضل العمل في جماعة على العمل الانفرادي.	3.82	1.1267	76.30	17.718	0.000
15	لا أميل إلى قراءة الكتب الاجتماعية.	2.88	2.4223	57.63	-1.197	0.232
16	أشارك في انتخابات مجلس الطلبة في الجامعة.	3.40	1.2852	67.90	7.528	0.000
17	أفضل أن تتناول خطبة الجمعة مشاكل المجتمع.	4.14	0.9641	82.73	28.879	0.000
18	أساهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين.	3.80	0.9987	76.03	19.663	0.000
19	أحافظ على قيم المجتمع.	4.50	0.6330	89.90	57.855	0.000
20	أحافظ على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في الجامعة.	4.55	1.3104	90.97	28.942	0.000
21	أنجز الأبحاث والتقارير الجامعية في مواعيدها.	4.16	0.9020	83.23	31.547	0.000
22	أرى أن التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة.	4.60	0.6361	91.93	61.481	0.000
23	أمنع أصدقائي من الإساءة إلى الناس في الطريق.	4.35	0.7994	87.03	41.417	0.000
24	أشارك في الأعمال التطوعية.	3.69	0.9606	73.77	17.552	0.000
25	ألتزم بقوانين وأنظمة الجامعة باستمرار.	4.14	0.8559	82.73	32.531	0.000
26	أشارك في المناقشات الجماعية.	3.73	1.0143	74.60	17.629	0.000
27	أساهم بالتبرع بالدم للمصابين والجرحى.	3.72	1.1010	74.47	16.093	0.000
28	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.	4.04	0.9488	80.73	26.764	0.000
29	أرى أن قائد أي جماعة هو المسئول وحده عن كل أفعالها.	2.55	1.2809	50.90	-8.701	0.000
30	أحب المشاركة في تشييع جنائز الشهداء والموتى.	3.50	1.2921	70.07	9.542	0.000
31	أعيد الكتب التي أستعيرها من مكتبة الجامعة في الموعد المحدد.	4.37	0.8652	87.47	38.882	0.000
	جميع الفقرات	3.99	0.4420	79.78	54.808	0.000

قيمة t الجدولية عند درجة حرية " 599" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتبين من الجدول رقم (48) أن آراء أفراد العينة في أعلى ثلاث فقرات هي كما يلي :

1." أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا من الناس " بوزن نسبي " 92.83%"
2." أرى أن التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة " بوزن نسبي " 91.93%"
3." أحافظ على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في الجامعة " بوزن نسبي " 90.97%

كما يتبين أن آراء أفراد العينة في أقل ثلاث فقرات هي كما يلي:

1." أشارك في انتخابات مجلس الطلبة في الجامعة " بوزن نسبي " 67.90%"
2." لا أميل إلى قراءة الكتب الاجتماعية " بوزن نسبي " 57.63%"
3." أرى أن قائد أي جماعة هو المسئول وحده عن كل أفعالها " بوزن نسبي " 50.90%"

ويجدر التنويه إلى أن الفقرتين " لا أميل إلى قراءة الكتب الاجتماعية "، و " أرى أن قائد أي جماعة هو المسئول وحده عن كل أفعالها " هما فقرتان سلبيتان، وقد حصلتا على وزن نسبي منخفض، وتقريباً نصف أفراد العينة استجاباتهم تتوافق معها.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي 3.99 ، و الوزن النسبي يساوي 79.78 % وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد " 60% " وقيمة t المحسوبة تساوي 54.808 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.96، و مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 ، مما يدل على أن هناك مسئولية جماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بدرجة كبيرة.

تحليل فقرات البعد الثالث (المسئولية الأخلاقية والدينية):

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لفقرات البعد الثالث، وتم استخدام اختبار t للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول رقم (49) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات (**المسئولية الأخلاقية والدينية**).

جدول رقم (49)

تحليل فقرات البعد الثالث (المسئولية الأخلاقية والدينية)

م	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
32	أحب قراءة الكتب الدينية.	4.39	0.7383	87.77	46.061	0.000
33	يضايقني استعمال الطلبة للكلمات النابية في التخاطب بينهم.	4.34	1.0047	86.80	32.670	0.000
34	أشرح لزميلي الدرس عندما يتغيب عن الجامعة.	4.17	0.8629	83.47	33.309	0.000
35	أعتذر لزملائي عند التأخر عن موعدي معهم.	4.44	0.7280	88.70	48.283	0.000
36	يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعده في مكان عام.	4.63	0.7596	92.63	52.618	0.000
37	أحرص على إتقان أي عمل أقوم به.	4.55	0.5843	91.00	64.979	0.000
38	أراعي ترشيد استهلاكي للمياه والكهرباء.	4.15	0.9250	83.00	30.454	0.000
39	أحرص على عدم إلقاء الفضلات على الأرض.	4.43	0.8056	88.53	43.377	0.000
40	أحرص على مساعدة زميلي ضعيف النظر.	4.54	0.6947	90.77	54.238	0.000
41	أتضايق عندما أرى كتابة على الجدران مخلة بالآداب.	4.70	0.6793	93.97	61.241	0.000
42	أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة.	2.41	2.4768	48.10	-5.884	0.000
43	يضايقني إسراف الطلبة في استخدام المياه.	4.25	0.8268	85.07	37.131	0.000
44	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع زملائي.	4.35	0.7791	86.90	42.287	0.000
45	ألجأ إلى الغش في الامتحانات لتحقيق النجاح.	1.81	1.1227	36.17	-26.001	0.000
	جميع الفقرات	4.35	0.4284	86.98	77.129	0.000

قيمة t الجدولية عند درجة حرية " 599" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتبين من الجدول رقم (49) أن آراء أفراد العينة في أعلى ثلاث فقرات هي كما يلي :

1. " أتضايق عندما أرى كتابة على الجدران مخلة بالآداب " بوزن نسبي " 93.97%"
2. " يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعده في مكان عام " بوزن نسبي " 92.63%"
3. " أحرص على إتقان أي عمل أقوم به " بوزن نسبي " 91.00%".

كما يتبين أن آراء أفراد العينة في أقل ثلاث فقرات هي كما يلي:

1. " أراعي ترشيد استهلاكي للمياه والكهرباء " بوزن نسبي " 83.00%"
2. " أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة " بوزن نسبي " 48.10%"
3. " ألجأ إلى الغش في الامتحانات لتحقيق النجاح " بوزن نسبي " 36.17%"

ويجدر التنويه إلى أن الفقرتين " أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة " ، و " ألجأ إلى الغش في الامتحانات لتحقيق النجاح "هما فقرتان سلبيتان، وقد حصلنا على وزن نسبي منخفض، الأمر الذي يشير إلى العكس وهو أن أفراد العينة يتحلون بالجانب الايجابي للفقرة.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي 4.35، و الوزن النسبي يساوي 86.98 % وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد " 60% " وقيمة t المحسوبة تساوي77.129 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.96، و قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 ، مما يدل على أن هناك مسئولية أخلاقية ودينية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بدرجة كبيرة.

تحليل فقرات البعد الرابع (المسئولية الوطنية):

قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لفقرات البعد الرابع، وتم استخدام اختبار t للعينة الواحدة والنتائج مبينة في جدول رقم (50) والذي يبين آراء أفراد عينة الدراسة في فقرات (**المسئولية الوطنية**).

جدول رقم (50)

تحليل فقرات البعد الرابع (المسئولية الوطنية)

م	الفقــرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى الدلالة
46	أحرص على الاستماع إلى نشرات الأخبار.	3.61	1.1949	72.13	12.437	0.000
47	أعتقد أن المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع.	4.74	2.1574	94.77	19.737	0.000
48	لا أهتم لحضور الندوات السياسية.	2.90	1.3603	58.07	-1.741	0.082
49	أقرأ عن تاريخ بلدي.	3.97	0.9427	79.30	25.076	0.000
50	أرحب بتقديم المساعدة لأصحاب البيوت المهدمة.	4.22	0.8417	84.37	35.454	0.000
51	لا أميل إلى قراءة الكتب السياسية.	3.04	1.2825	60.73	0.700	0.484
52	أشارك في تقديم واجب العزاء في الشهداء.	4.07	1.0147	81.47	25.910	0.000
53	أتابع الأحداث والتغيرات التي تجري في بلدي.	4.30	0.7998	85.93	39.711	0.000
54	أحزن لأي كارثة تقع في بلدي.	4.59	0.6582	91.73	59.049	0.000
55	أمارس حقي في الانتخاب داخل بلدي.	4.14	1.0761	82.87	26.025	0.000
56	لا أهتم بمعرفة الطريقة التي يسير العمل بها داخل المجلس التشريعي.	2.61	1.2400	52.17	-7.737	0.000
57	أحرص على إظهار الجانب المشرق لبلدي.	4.50	0.7556	89.90	48.465	0.000
58	أشارك في الاحتفالات الوطنية.	3.69	1.0975	73.70	15.289	0.000
59	يضايقني سلبية الشباب تجاه وطنهم.	4.49	0.9117	89.80	40.030	0.000
	جميع الفقرات	3.98	0.5249	79.64	45.834	0.000

قيمة t الجدولية عند درجة حرية " 599" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتبين من الجدول رقم (50) أن آراء أفراد العينة في أعلى ثلاث فقرات هي كما يلي :

1. " أعتقد أن المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع " بوزن نسبي " 94.77%"
2. " أحزن لأي كارثة تقع في بلدي " بوزن نسبي " 91.73%"
3. " أحرص على إظهار الجانب المشرق لبلدي " بوزن نسبي " 89.90%"

كما يتبين أن آراء أفراد العينة في أقل ثلاث فقرات هي كما يلي:

1. " لا أميل إلى قراءة الكتب السياسية " بوزن نسبي " 60.73%"
2. " لا أهتم لحضور الندوات السياسية " بوزن نسبي " 58.07%"

3." لا أهتم بمعرفة الطريقة التي يسير العمل بها داخل المجلس التشريعي " بوزن نسبي " 52.17%"

ويجدر التنويه إلى أن الفقرات الثلاث السابقة هي فقرات سلبية حصلت على وزن نسبي منخفض، وتقريباً نصف أفراد العينة استجاباتها تتوافق مع هذه الفقرات.

وبصفة عامة يتبين أن المتوسط الحسابي لجميع الفقرات يساوي 3.98، والوزن النسبي يساوي 79.64 % وهو أكبر من الوزن النسبي المحايد " 60% " وقيمة t المحسوبة تساوي 45.834 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.96، و قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05، مما يدل على أن المسئولية الوطنية لدى طلبة الجامعة العربية مرتفعة.

نتائج التحقق من صحة الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه : " **لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة** $a = 0.05$ **بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية**" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار بيرسون لإيجاد معامل الارتباط بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسئولية الاجتماعية، كما هو موضح في جدول رقم(51).

جدول رقم (51)

العلاقة بين مستوى التفكير الأخلاقي و مستوى المسئولية الاجتماعية

المستوى	الإحصاء	مستوى المسئولية الاجتماعية
مستوى التفكير الأخلاقي	معامل الارتباط	0.294
	مستوى الدلالة	0.000
	حجم العينة	600

قيمة معامل الارتباط الجدولي عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية "598" يساوي 0.082

ويتضح من الجدول رقم (51) أن قيمة معامل الارتباط تساوي 0.294 وهي **أكبر** من قيمة معامل الارتباط الجدولي والتي تساوي 0.082، كما أن قيمة مستوى الدلالة (القيمة الاحتمالية) تساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 ، مما يعني وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ بين مستوى التفكير الأخلاقي والمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية.

وتؤكد هذه النتيجة على وجود علاقة ارتباط موجبة بين مستوى التفكير الأخلاقي ومستوى المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، أي أنه كلما ارتفع مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطلبة يقابله ارتفاع في مستوى المسئولية الاجتماعية لديهم، والعكس صحيح.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد على أن المسئولية الاجتماعية ذات طبيعة أخلاقية، ودينية، واجتماعية، فهي إلزام أخلاقي يضعه الفرد في نفسه وأمام الله نحو ذاته ونحو الجماعة.

وقد وجد كيسي Keasy علاقة بين التفكير الأخلاقي والمشاركة الاجتماعية للصبية والبنات، حيث ترتبط المستويات العليا من التفكير الأخلاقي بالمشاركة في عدد كبير نسبياً من الأدوار الاجتماعية وكذلك الاضطلاع بمسئوليات قيادية (قناوي ، 2001: 484).

كما أن العمل على تنمية المسئولية الاجتماعية يمثل تنمية للجانب الخلقي الاجتماعي في شخصية الفرد. ويتفق ذلك مع سيد أحمد عثمان الذي يعتبر أن المسئولية الاجتماعية هي مسئولية ذاتية ومسئولية أخلاقية. مسئولية فيها من الأخلاقية المراقبة الداخلية والمحاسبة الذاتية، كما أن فيها من الأخلاقية ما في الواجب الملزم داخليا إلا أنه إلزام داخلي خاص بأفعال ذات طبيعة اجتماعية أو يغلب عليها التأثير الاجتماعي (عثمان، 1986 : 43).

وتؤكد هذه النتيجة على حقيقة كون المسئولية الاجتماعية تمثل الجانب الاجتماعي للأخلاق، وتشكل الجانب العملي والممارس للأخلاق، فان كان التفكير الأخلاقي يشير إلى مستوى النمو والأخلاقي الذي وصل إليه الطلبة والطريقة التي يتبعونها في الوصول إلى أحكامهم الأخلاقية، فإن ذلك التفكير ينعكس على السلوك والممارسة اليومية للطلبة من خلال فهم الطلبة لواجباتهم وتحمل مسئولياتهم تجاه أنفسهم وجامعتهم ومجتمعهم وهو ما تعكسه المسئولية الاجتماعية.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار t للفروق بين متوسط آراء عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) ، والنتائج مبينة في جدول رقم (52).

جدول رقم (52)

اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).

مواقف التفكير الأخلاقي	الجنس	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الموقف الأول	ذكر	231	3.604	0.720977	0.159	0.873
	أنثى	369	3.595	0.667961		
الموقف الثاني	ذكر	231	3.832	0.791698	-8.689	0.000
	أنثى	369	4.323	0.586656		
الموقف الثالث	ذكر	231	3.991	0.913094	2.197	0.028
	أنثى	369	3.825	0.898201		
الموقف الرابع	ذكر	231	3.820	1.187424	-5.677	0.000
	أنثى	369	4.331	0.992039		
الموقف الخامس	ذكر	231	3.690	0.973829	-0.450	0.653
	أنثى	369	3.728	0.992332		
جميع المواقف	ذكر	231	3.786	0.495581	-6.365	0.000
	أنثى	369	4.023	0.406676		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية "598" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتضح من الجدول رقم (52) أنه لا توجد فروق في كل من الموقف الأول والخامس حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل منهما تساوي 0.873، و 0.653 على الترتيب وهي أكبر من 0.05 ، بينما توجد فروق في كل من المواقف الباقية الثاني والثالث والرابع، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لكل منهم 0.000 ، 0.028، 0.000 على الترتيب وهي أقل من 0.05 ، والفروق لصالح الإناث. **وبصفة عامة يتبين أن قيمة t المحسوبة لجميع المواقف تساوي -6.365 وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي -1.96، كما أن قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.00 وهي أقل من 0.05 ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة** $a = 0.05$ **في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الإناث.**

ويتضح من الجدول السابق أن مجموعة الإناث وصلت إلى بداية المرحلة الخامسة من مراحل التفكير الأخلاقي، بينما وصلت مجموعة الذكور إلى نهاية المرحلة الرابعة، مما يعني أن الإناث حققت مستوى أعلى من التفكير الأخلاقي من مجموعة الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات التي أثبتت وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الأخلاقي مثل: دراسة محمد (1997) والفروق لصالح الإناث، ودراسة السيد (1997)والفروق لصالح الإناث، وكذلك دراسة الكحلوت (2004) والفروق أيضاً لصالح الإناث، بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة أبو الحسن (2002) حيث الفروق لصالح الذكور. كما تختلف هذه النتيجة من نتائج عدد آخر من الدراسات مثل : دراسة قناوي (1987)، ودراسة آدم (2002) ، ودراسة Wainryb (1991)،

ودراسة Wainryb (1993)، ودراسة Krebs and Denton (1991) ودراسة Walker and Vries (1987) ، ودراسة McGraw (1987)، والتي أكدت جميعها على عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير الجنس.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعود إلى أن التنشئة الاجتماعية في مجتمعنا الفلسطيني تتشدد في ضرورة التزام الإناث بالتقاليد والعادات والقيم، فالأسرة أكثر تساهلاً وتسامحاً مع الذكور منها مع الإناث في المخالفات والأمور التي تخرج عن العادات والقيم، فمن المعروف أن الأسرة أكثر تسامحاُ في قبول المخالفات التي يرتكبها الولد الذكر .

ويتفق هذا التفسير مع دراسات إسماعيل (1982) التي أكدت أن التنشئة الاجتماعية للأطفال من قبل الوالدين تتأثر بجنس الأبناء، حيث تبين أن الآباء كانوا أكثر تسامحا مع الذكور، وأن الأمهات أكثر ضبطاً للإناث منهن للذكور، كما أن الآباء أكثر ديمقراطية مع الذكور (ناصر ، 2006 : 277).

كما يعزى انصياع الأنثى في مجتمعنا لضغط المجتمع في الالتزام بالمعايير والعادات والتقاليد السائدة إلى مسألة الخوف من "العيب" أو "الوصمة" التي ستحلق بها في حال مخالفتها للتقاليد، مما سيؤثر على مستقبل حياتها.

وهناك من يفسر الفروق بين الجنسين في المستويات الخلقية إلى أن تفوق الإناث ينتج من جوانب شخصية أكثر من المبادئ والقيم المجردة. وفي هذا الصدد يقال أن النساء يتأثرن بالأحكام الخلقية والجمالية بالأسلوب وبالشعور أكثر من التأثر بالعقل (العيسوي، 1987: 165).

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن متوسط درجات مستوى التفكير الأخلاقي لدى الإناث يقع في بداية المرحلة الخامسة، بينما كانت للإناث نتائج مغايرة أشار لها هولستين (Holesein 1976) في دراسته الطولية على طلبة وطالبات الجامعة والتي توصلت إلى أن نسبة الإناث في المرحلة الثالثة تصل إلى أربعة أمثال نسبة الذكور. وبينت دراسات أخرى أن أعلى قمة للذكور بلغت المرحلة الخامسة، بينما أعلى قمة للإناث بلغت المرحلة الثالثة. ويفسر النظريون ظاهرة وجود عدد كبير من الإناث في المرحلة الثالثة بأنها متمشية مع أخلاقيات المرحلة الثالثة عند كولبرج والتي تؤكد على العيش في ظل توقعات الآخرين، وهي الأخلاقية الوظيفية للأمهات وربات البيوت(حميدة، 1990: 55 -56).

ويفسر هذا التغير والارتقاء في مستوى التفكير الأخلاقي للمرأة وتجاوزها للمرحلة الثالثة، بأنه نتج عن خروج المرأة من الدور التقليدي لها، والتحاقها بالجامعات وسعيها الطموح والدؤوب لتطوير ذاتها، مما ساعدها على الخروج من مرحلة التجمد الأخلاقي في المرحلة الثالثة.

وبالرغم من أن متوسط درجات المستوى الأخلاقي لدى الإناث أعلى منه إحصائياً من الذكور بين أفراد عينة هذه الدراسة، إلا أن متوسط درجات المستوى الأخلاقي لدى أفراد عينة

الدراسة من كلا الجنسين يقع في نهاية المرحلة الرابعة، وهي مرحلة التمسك الصارم بالقانون والنظام الاجتماعي، حيث يكون التزام الفرد وبدون تردد هو للقواعد والقوانين الاجتماعية.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث:

نص الفرض الثالث على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام استخدام اختبار t للفروق بين متوسط آراء عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية)، والنتائج مبينة في جدول رقم (53).

جدول رقم (53)

اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية).

أبعاد التفكير الأخلاقي	الكلية	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الموقف الأول	علمية	297	3.743	0.628624	5.211	0.000
	أدبية	303	3.457	0.715171		
الموقف الثاني	علمية	297	4.237	0.640168	3.530	0.000
	أدبية	303	4.033	0.766599		
الموقف الثالث	علمية	297	4.004	0.788893	3.114	0.002
	أدبية	303	3.776	0.997542		
الموقف الرابع	علمية	297	4.167	1.06066	0.717	0.474
	أدبية	303	4.102	1.136144		
الموقف الخامس	علمية	297	3.778	0.971439	1.589	0.113
	أدبية	303	3.650	0.994883		
جميع المحاور	علمية	297	4.036	0.411063	5.669	0.000
	أدبية	303	3.829	0.47762		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية "598" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتضح من الجدول رقم (53) أنه لا توجد فروق في كل من الموقف الرابع والخامس حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل منهما تساوي 0.474، 0.113 على الترتيب وهي أكبر من 0.05 ، بينما توجد فروق في كل من المواقف الباقية الأول و الثاني والثالث، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لكل منهم 0.000 ، 0.000 ، 0.002 على الترتيب، وهي أقل من 0.05، والفروق لصالح الكليات الأدبية.

وبصفة عامة يتبين أن قيمة t المحسوبة لجميع المواقف تساوي 5.669 وهي أكبر من قيمة t الجدولية والتي تساوي 1.96 كما أن قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05

مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى الكلية (كليات علمية، كليات أدبية)، ولصالح الكليات الأدبية.

وحسب النتائج في الجدول المذكور فإن متوسط درجات مستوى التفكير الأخلاقي لدى طلبة الكليات الأدبية يقع في بداية المرحلة الخامسة من مراحل التفكير الأخلاقي، أي في المستوى ما بعد التقليدي، في حين يقع متوسط درجات التفكير الأخلاقي لدى طلبة الكليات العلمية في الجامعة الإسلامية في نهاية المرحلة الرابعة أي في نهاية المستوى التقليدي من مستويات التفكير الأخلاقي وفقا لنظرية كولبرج.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الكحلوت (2004) والتي أشارت إلى وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي، ولكن لصالح طلبة القسم العلمي.

وترى الباحثة أن الفروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الكليات الأدبية و طلبة الكليات العلمية، ولصالح طلبة الكليات الأدبية يرجع إلى أن الطلبة ذوي التخصصات الأدبية، تتيح لهم دراساتهم الإنسانية والتربوية الفرصة في إجراء المناقشات الأخلاقية، وكذلك مناقشة القضايا والمواقف والمشاكل الاجتماعية، واقتراح الحلول لها، والبدائل الممكنة، وهذا يسهم في تطوير مستوى النمو الأخلاقي لديهم.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع

نص الفرض الرابع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار t للفروق بين متوسط آراء عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع) والنتائج مبينة في جدول رقم (54).

جدول رقم (54)

اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).

أبعاد التفكير الأخلاقي	المستوى	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
الموقف الأول	الأول	214	3.593	0.641122	0.772	0.441
	الرابع	120	3.535	0.703491		
الموقف الثاني	الأول	214	4.209	0.741734	1.069	0.286
	الرابع	120	4.120	0.711075		
الموقف الثالث	الأول	214	3.768	0.923596	-4.438	0.000
	الرابع	120	4.239	0.942991		
الموقف الرابع	الأول	214	4.030	1.246691	-2.001	0.046
	الرابع	120	4.292	0.936163		
الموقف الخامس	الأول	214	3.911	0.909814	3.197	0.002
	الرابع	120	3.588	0.846799		
جميع المحاور	الأول	214	3.954	0.483685	-0.175	0.861
	الرابع	120	3.963	0.37067		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية "598" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتضح من الجدول رقم (54) أنه لا توجد فروق في كل من الموقف الأول والثاني حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل منهما تساوي 0.441، 0.286 على الترتيب وهي أكبر من 0.05 ، بينما توجد فروق في كل من المواقف الباقية الثالث والرابع والخامس، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لكل منهم 0.000 ، 0.046 ، 0.002 على الترتيب وهي أقل من 0.05 .

وبصفة عامة يتبين أن قيمة t المحسوبة لجميع المواقف تساوي -0.175 وهي محصورة بين قيمة t الجدولية (-1.96 ، 1.96)، كما أن قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.861 وهي أكبر من 0.05 ، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى المستوى الدراسي (الأول، الرابع).**

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة عباس (1995) التي أثبتت وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين الأعمار المختلفة ولصالح الأكبر سناً. كما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة البيشي (2000) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة بين التلاميذ الأكبر سناً(الصف الثالث المتوسط) والتلاميذ الأصغر سناً(الصف الأول المتوسط) في نمو التفكير الأخلاقي، ولصالح التلاميذ الأكبر سناً.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة والتي تدلل إحصائياً على عدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير الأخلاقي بين متوسط درجات الطلبة في المستوى الدراسي الأول ومتوسط درجات الطلبة في المستوى الدراسي الرابع، يرجع إلى أن المرحلة الرابعة من

مراحل التفكير الأخلاقي التي بلغها طلبة الجامعة الإسلامية يصل إليها أغلب البالغين وفقاً لكولبرج. ولعل هذا يفسر انعدام الفروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين المستوى الدراسي الأول والمستوى الرابع لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة. ومن ناحية أخرى، فإننا نجد أن العديد من المحاضرين الجامعيين يتبعون الطريقة التقليدية في التدريس، ويهملون تشجيع الطلبة على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والحر، وهذا لا يسهم في نمو التفكير الأخلاقي. وقد أكدت على ذلك دراسة ونستوك Weinstock (2009) حيث أشارت الدراسة إلى أن تشجيع المدرسون لطلابهم على التفكير النقدي والاختيار يسهم في نمو التفكير الأخلاقي لديهم.

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح) ".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح)، والنتائج مبينة في جدول رقم (55).

جدول رقم (55)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الموقف الأول	بين المجموعات	2.776374	4	0.694093	1.470	0.210
	داخل المجموعات	280.9826	595	0.47224		
	المجموع	283.7589	599			
الموقف الثاني	بين المجموعات	2.696264	4	0.674066	1.327	0.259
	داخل المجموعات	302.3111	595	0.508086		
	المجموع	305.0073	599			
الموقف الثالث	بين المجموعات	6.253947	4	1.563487	1.913	0.107
	داخل المجموعات	486.3386	595	0.817376		
	المجموع	492.5926	599			
الموقف الرابع	بين المجموعات	3.693495	4	0.923374	0.763	0.549
	داخل المجموعات	719.7561	595	1.209674		
	المجموع	723.4496	599			
الموقف الخامس	بين المجموعات	3.246261	4	0.811565	0.836	0.502
	داخل المجموعات	577.4471	595	0.970499		
	المجموع	580.6933	599			
جميع المواقف	بين المجموعات	1.026059	4	0.256515	1.228	0.298
	داخل المجموعات	124.2738	595	0.208863		
	المجموع	125.2998	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (4، 595) و مستوى دلالة 0.05 تساوي **2.39**

يتضح من الجدول رقم (55) أن قيمة مستوى الدلالة لكل موقف أكبر من 0.05 وقيمة F المحسوبة لكل موقف أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.39 .

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع مواقف مستوى التفكير الأخلاقي يساوي 1.228 وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.39 ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.298 وهي أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة والتي تدلل على عدم وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية وفقاً للمناطق السكنية لهم وهي: (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح)، بمعنى أن التغير في مستوى التفكير الأخلاقي لطلبة الجامعة الإسلامية لا يتأثر بمنطقة السكن لهم، أن ذلك يرجع إلى التقارب في نمط ومستوى الحياة والمعيشة بين أبناء الشعب الفلسطيني في قطاع غزة، ذو المساحة الصغيرة، الأمر الذي تنحصر فيه الفروق بين المناطق السكنية، ويزداد فيه الاحتكاك والتواصل بين المحافظات الخمسة في قطاع غزة، وجميع الطلبة بغض النظر عن مناطق سكناهم درسوا نفس المنهاج الفلسطيني، وهم الآن يدرسون في نفس الجامعات، مما يعني أنهم يشتركون ويتأثرون بنفس العوامل المؤثرة على التفكير الأخلاقي وتطوره. كما نجد أن الأسرة الفلسطينية من شمال قطاع غزة إلى جنوبه تحافظ على التقاليد والقيم الإسلامية والعربية، والتي تعمل على غرسها في أبنائها.

نتائج التحقق من صحة الفرض السادس:

نص الفرض السادس على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب(ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)، والنتائج مبينة في جدول رقم (56).

جدول رقم (56)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الموقف الأول	بين المجموعات	3.70714	3	1.235713	2.630	0.049
	داخل المجموعات	280.0518	596	0.469886		
	المجموع	283.7589	599			
الموقف الثاني	بين المجموعات	1.798811	3	0.599604	1.179	0.317
	داخل المجموعات	303.2085	596	0.508739		
	المجموع	305.0073	599			
الموقف الثالث	بين المجموعات	2.539522	3	0.846507	1.030	0.379
	داخل المجموعات	490.0531	596	0.822237		
	المجموع	492.5926	599			
الموقف الرابع	بين المجموعات	2.265764	3	0.755255	0.624	0.600
	داخل المجموعات	721.1838	596	1.21004		
	المجموع	723.4496	599			
الموقف الخامس	بين المجموعات	1.224493	3	0.408164	0.420	0.739
	داخل المجموعات	579.4688	596	0.972263		
	المجموع	580.6933	599			
جميع المواقف	بين المجموعات	0.934995	3	0.311665	1.494	0.215
	داخل المجموعات	124.3648	596	0.208666		
	المجموع	125.2998	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 596) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.62

جدول رقم (57)

اختبار شفيه للفروق المتعددة للموقف الأول من التفكير الأخلاقي حسب متغير مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)

الفروق	المتوسط	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي فأكثر
ابتدائي	3.5966	1.00	0.027	0.105	-0.077
إعدادي	3.5700	-0.027	1.00	0.078	-0.104
ثانوي	3.4915	-0.105	-0.078	1.00	-0.182*
جامعي فأكثر	3.6739	0.077	0.104	0.182*	1.00

* دال عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (56) أن قيمة مستوى الدلالة للموقف الأول يساوي 0.049 وهي أقل من 0.05 وقيمة F المحسوبة تساوي 2.630 وهي أكبر من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 ، مما يعني وجود فروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي (الموقف الأول) يعزى إلى مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ويبين اختبار شفيه جدول رقم (57) أن الفروق بين فئتي " ثانوي" و " جامعي فأكثر " ولصالح الفئة " جامعي فأكثر " .

كما يتبين أن قيمة مستوى الدلالة لكل موقف من المواقف المتبقية أكبر من 0.05 وقيمة F المحسوبة لكل موقف أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 .

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع مواقف مستوى التفكير الأخلاقي يساوي 1.494 وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.215 وهي أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

وتتفق هذه النتيجة التي تؤكد على عدم وجود فروق في مستوى التفكير الأخلاقي بين الطلبة في الجامعة الإسلامية تعزي إلى متغير مستوى تعليم الأب، مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الكحلوت (2004) والتي لم تجد علاقة بين مستوى التفكير الأخلاقي للمراهقين في المرحلة الثانوية والمستوى التعليمي للأب.

وترى الباحثة في تفسير هذه النتيجة أن طلبة الجامعة في مرحلة من النمو، تتميز باتساع العلاقات الاجتماعية، وبالتالي يتم اكتسابهم للمعايير والقواعد الأخلاقية من مؤسسات المجتمع المختلفة كالمدرسة، والمسجد، والرفاق، ووسائل الإعلام، والجامعة، مما يسهم في ارتقاء جميع الطلبة إلى مستوى متقارب من التفكير الأخلاقي، بغض النظر عن مستوى تعليم الأب.

نتائج التحقق من صحة الفرض السابع:

نص الفرض السابع على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير مستوى تعليم **الأم** (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)، والنتائج مبينة في جدول رقم (58).

جدول رقم (58)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في

مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى **مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)**

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F"	مستوى الدلالة
الموقف الأول	بين المجموعات	1.474706	3	0.491569	1.038	0.375
	داخل المجموعات	282.2842	596	0.473631		
	المجموع	283.7589	599			
الموقف الثاني	بين المجموعات	2.584289	3	0.86143	1.698	0.166
	داخل المجموعات	302.423	596	0.507421		
	المجموع	305.0073	599			
الموقف الثالث	بين المجموعات	3.738492	3	1.246164	1.519	0.208
	داخل المجموعات	488.8541	596	0.820225		
	المجموع	492.5926	599			
الموقف الرابع	بين المجموعات	0.473133	3	0.157711	0.130	0.942
	داخل المجموعات	722.9765	596	1.213048		
	المجموع	723.4496	599			
الموقف الخامس	بين المجموعات	4.229805	3	1.409935	1.458	0.225
	داخل المجموعات	576.4635	596	0.967221		
	المجموع	580.6933	599			
جميع المواقف	بين المجموعات	0.502148	3	0.167383	0.799	0.495
	داخل المجموعات	124.7977	596	0.209392		
	المجموع	125.2998	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 596) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.62

يتضح من الجدول رقم (58) أن قيمة مستوى الدلالة لكل موقف من المواقف أكبر من 0.05 وقيمة F المحسوبة لكل موقف أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) لكل موقف من المواقف الخمسة.

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع مواقف مستوى التفكير الأخلاقي تساوي 0.799 وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.495 وهي أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).**

وتتفق هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الكحلوت (2004) والتي لم تجد علاقة بين مستوى التفكير الأخلاقي للمراهقين في المرحلة الثانوية والمستوى التعليمي للأم. بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة سيرز وزميله Sears (1969) والتي أكدت أن الأمهات

الأكثر تعليماً أقل تشدداً مع الأطفال في آداب المائدة والنظافة، وهن أكثر استخداماً لأسلوب المناقشة كأسلوب في التدريب. كما تختلف مع نتيجة دراسة Stolz (1967) والتي أكدت أيضاً أن الأمهات ذوات المستوى التعليمي المرتفع أكثر ميلاً للتسامح في الضبط من الأمهات الأقل تعليماً (ناصر ، 2006: 276).

وترى الباحثة في تفسير هذه النتيجة أن طلبة الجامعة في مرحلة من النمو، تتميز باتساع العلاقات الاجتماعية، وبالتالي يتم اكتسابهم للمعايير والقواعد الأخلاقية من مؤسسات المجتمع المختلفة كالمدرسة، والمسجد، والرفاق، ووسائل الإعلام، والجامعة، مما يسهم في ارتقاء جميع الطلبة إلى مستوى متقارب من التفكير الأخلاقي، بغض النظر عن مستوى تعليم الأم.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثامن:

نص الفرض الثامن على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي)، والنتائج مبينة في جدول رقم (59).

جدول رقم (59)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى **مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي)**

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الموقف الأول	بين المجموعات	1.411813	2	0.705906	1.493	0.226
	داخل المجموعات	282.3471	597	0.472943		
	المجموع	283.7589	599			
الموقف الثاني	بين المجموعات	0.701467	2	0.350734	0.688	0.503
	داخل المجموعات	304.3059	597	0.509725		
	المجموع	305.0073	599			
الموقف الثالث	بين المجموعات	0.081066	2	0.040533	0.049	0.952
	داخل المجموعات	492.5115	597	0.824977		
	المجموع	492.5926	599			
الموقف الرابع	بين المجموعات	3.509717	2	1.754858	1.455	0.234
	داخل المجموعات	719.9399	597	1.205929		
	المجموع	723.4496	599			
الموقف الخامس	بين المجموعات	4.289606	2	2.144803	2.221	0.109
	داخل المجموعات	576.4037	597	0.9655		
	المجموع	580.6933	599			
جميع المواقف	بين المجموعات	0.691017	2	0.345508	1.655	0.192
	داخل المجموعات	124.6088	597	0.208725		
	المجموع	125.2998	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2 ، 597) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 3.01

ويتضح من الجدول رقم (59) أن قيمة مستوى الدلالة لكل موقف من المواقف أكبر من 0.05 وقيمة F المحسوبة لكل موقف أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 3.01 ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية **عند مستوى** $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) لكل موقف من المواقف الخمسة.

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع مواقف مستوى التفكير الأخلاقي تساوي 0.799 وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.495 وهي أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي).**

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الكحلوت (2004) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى للمستوى الاقتصادي للأسرة. بينما تختلف نتيجة هذه

الدراسة مع دراسة حميدة (1984) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في التغير في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى المستوى الاقتصادي(منخفض، متوسط ، عالي).

وترى الباحثة أن نتيجة هذه الدراسة والتي أفادت بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى للمستوى الاقتصادي للأسرة (منخفض ، متوسط ، عالي)، ترجع إلى حد كبير إلى عدم وجود الطبقية الاقتصادية في المجتمع الفلسطيني كما هو الحال في المجتمع المصري مثلاً، والذي تظهر فيه طبقة الأغنياء وطبقة الفقراء بشكل حاد وبارز. وفي قطاع غزة عادة ما نرى أن معظم أبناء جميع المستويات الاقتصادية في المجتمع الفلسطيني يدرسون في نفس المدارس، ويكونون جماعات الرفاق ويلعبون معاً، ويدرسون في نفس الجامعات، مما يشكل مستويات متقاربة من التفكير الأخلاقي. بالإضافة إلى ذلك نجد أن سوء الوضع الاقتصادي الناجم عن ممارسات الاحتلال الصهيوني المتعاقبة، والتي كان آخرها الحصار الاقتصادي الخانق على قطاع غزة ترك آثاره المأساوية على أغلب الأسر الفلسطينية وعلى جميع فئات الشعب الفلسطيني، مما قلل من الفجوات الاقتصادية بين الطبقات، وزادت معدلات البطالة بشكل رهيب في مختلف قطاعات الاقتصاد الفلسطيني، ونجم عن ذلك ارتفاع نسبة الفقر بين سكان قطاع غزة.

نتائج التحقق من صحة الفرض التاسع:

نص الفرض التاسع على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة) " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير إلى حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة). والنتائج مبينة في جدول رقم (60).

جدول رقم (60)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق بين أفراد عينة في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الموقف الأول	بين المجموعات	0.163481	2	0.081741	0.172	0.842
	داخل المجموعات	283.5955	597	0.475034		
	المجموع	283.7589	599			
الموقف الثاني	بين المجموعات	0.347493	2	0.173747	0.340	0.712
	داخل المجموعات	304.6598	597	0.510318		
	المجموع	305.0073	599			
الموقف الثالث	بين المجموعات	0.959358	2	0.479679	0.582	0.559
	داخل المجموعات	491.6332	597	0.823506		
	المجموع	492.5926	599			
الموقف الرابع	بين المجموعات	0.271253	2	0.135626	0.112	0.894
	داخل المجموعات	723.1783	597	1.211354		
	المجموع	723.4496	599			
الموقف الخامس	بين المجموعات	0.359856	2	0.179928	0.185	0.831
	داخل المجموعات	580.3335	597	0.972083		
	المجموع	580.6933	599			
جميع المواقف	بين المجموعات	0.018838	2	0.009419	0.045	0.956
	داخل المجموعات	125.281	597	0.209851		
	المجموع	125.2998	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2 ، 597) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 3.01

يتضح من الجدول رقم (60) أن قيمة مستوى الدلالة لكل موقف من المواقف أكبر من 0.05 وقيمة F المحسوبة لكل موقف أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 3.01 .

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع مواقف مستوى التفكير الأخلاقي يساوي 0.045 وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 3.01 ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.956 وهي أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى التفكير الأخلاقي تعزى إلى متغير حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).**

وتختلف هذه النتيجة مع الدراسات التي اعتبرت أن أثر حجم الأسرة له دلالة جوهرية حيث أشارت دراسة Stolz (1997) إلى وجود ارتباط موجب بين عدد الأبناء في الأسرة وميل الأمهات إلى استخدام العقاب والسيطرة المشددة في تنشئة أبنائهن، وكذلك رفض الأطفال وقلة حمايتها لهم والاهتمام بهم (ناصر ، 2006 : 276).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة التي تؤكد على عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التفكير الأخلاقي بين طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة)،

ترجع إلى اهتمام الأسرة الفلسطينية بغض النظر عن حجمها في التربية الأخلاقية لأبنائها، فالأسر الفلسطينية بعمومها محافظة وتراعي القيم والعادات الإسلامية والعربية، وتعمل على غرسها في أبنائها، كما أن تدخل المؤسسات الأخرى في هذه العملية والتي لا يمكن فصلها عن دور الأسرة مثل المدرسة، والمسجد، وجماعة الرفاق ، والجامعات، ووسائل الإعلام. وبالتالي جميع هذه المؤسسات تسهم في عملية التربية الأخلاقية، وتسهم في الارتقاء في مستوى التفكير الأخلاقي لدى الطلبة.

نتائج التحقق من صحة الفرض العاشر:

نص الفرض العاشر على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث)" .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار t للفروق بين متوسط آراء عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) ، والنتائج مبينة في جدول رقم (61).

جدول رقم (61)

اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث).

أبعاد المسئولية الاجتماعية	الجنس	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المسئولية الشخصية أو الذاتية	ذكر	231	4.094	0.670108	-0.809	0.419
	أنثى	369	4.129	0.367095		
المسئولية الجماعية	ذكر	231	3.968	0.517672	-0.928	0.354
	أنثى	369	4.002	0.387452		
المسئولية الأخلاقية والدينية	ذكر	231	4.192	0.514544	-7.401	0.000
	أنثى	369	4.447	0.328996		
المسئولية الوطنية	ذكر	231	3.959	0.597508	-0.870	0.384
	أنثى	369	3.997	0.474057		
جميع الأبعاد	ذكر	231	4.038	0.435698	-2.838	0.005
	أنثى	369	4.126	0.318424		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية "598" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتضح من الجدول رقم (61) أنه لا توجد فروق في كل من (**المسئولية الشخصية أو الذاتية، المسئولية الجماعية، المسئولية الوطنية)** حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل منهما تساوي 0.419، 0.354، 0.384 على الترتيب وهي أكبر من 0.05، بينما توجد فروق في بعد **(المسئولية الأخلاقية والدينية)** حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 0.000 وهي أقل من 0.05 والفروق لصالح الإناث.

وبصفة عامة يتبين أن قيمة t المحسوبة لجميع المواقف تساوي -2.838 وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي -1.96 كما أن قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.005 وهي أقل من 0.05 ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس (ذكور، إناث) ولصالح الإناث.**

وتتفق هذه النتيجة التي أثبتت وجود فروق في مستوى المسئولية الاجتماعية بين متوسط درجات الطلبة في الجامعة الإسلامية تعزي إلى متغير الجنس، والفروق لصالح الإناث، مع الدراسات التي أكدت على وجود فروق بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية كما في دراسة الرويشد(2007) والفروق لصالح الإناث، بينما في دراسة موسى (1987) الفروق فيها لصالح الذكور.

وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع ما توصل إليه أبو ناهية (1997 : 23- 26) في دراسته حول الفروق بين الذكور والإناث في السمات الشخصية إلى تفوق الإناث على الذكور في سمات الجاذبية الاجتماعية والاجتماعية. وقد أشار أبو ناهية إلى أن الإناث ومن خلال عملية التنميط الجنسي يتم تشجيعها وحثها وفي مرحلة عمرية مبكرة من العمر على القيام بأدوار تعبيرية تشبع الحاجات النفسية والجسمية للأسرة، وخلال ذلك تكتسب الأنثى خصائص شخصية واجتماعية معينة مثل الرحمة، والرعاية والتعاون، والحساسية لحاجات الآخرين، وهي خصائص نفسية يفترض أنها تعد البنات لأدوار الزوجة والأم للحفاظ على وظيفة الأسرة ورعاية الأطفال وتربيتهم.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسات أخرى أثبتت عدم وجود فروق بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية كما في دراسة السهل (1994)، ودراسة علي (2001).

ويتضح من الجدول السابق رقم (61) أن الفروق بين الجنسين في المسئولية الاجتماعية ظهرت في بعد المسئولية الأخلاقية والدينية، وكانت الفروق لصالح الإناث. وترى الباحثة في تفسير هذه النتيجة، أنها تتفق مع كون الإناث أكثر التزاما بالأعراف والتقاليد والقيم الأخلاقية من الذكور، كما أنهن أكثر تأثراً بالدين وانجذاباً له والتزاماً بتعاليمه من الذكور، وفي هذا يقول الشيخ يوسف القرضاوي: " إن المرأة في الجملة أكثر اهتماماً بدينها من الرجل، ويبدو أن ما حباها الله وخصها به من مشاعر الحنان والرحمة والرقة، جعلها أقرب إلى الفطرة الدينية من الرجل، ولا عجب إن

كانت رسائل السيدات والفتيات أكثر وأغزر من رسائل الرجال والفتيان، وحرصهن على التدين أكبر وخوفهن من سوء الحساب أقوى" (المطوع، 1993 : 9). وهذه شهادة رجل مارس العمل الدعوي والاحتكاك بالناس سنوات عديدة، وكانت هذه الكلمة قناعة قد خرج منها بعد تجارب عدة تثبت الطبيعة الخيرية في المرأة.

كما أن الرقة والعاطفة أخلاق فطرت عليها النساء، فكان منها سرعة التأثر وسرعة البكاء، وسرعة اتخاذ القرار، وقد اختص الله تعالى النساء بهذه الصفات الطيبة، وامتازت بها عن الرجل (المطوع، 1993 : 10).

ويشهد التاريخ على تفاني الكثير من النساء في الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والعمل الدعوي وفي شتى الأعمال الخيرية. ولا يغفل عنا أن أول من دخل الإسلام هي امرأة وهي خديجة بنت خويلد زوجة الرسول عليه الصلاة والسلام، وأن أول شهيد في الإسلام امرأة هي سمية أم عمار بن ياسر ضحت بنفسها في سبيل الإسلام والدعوة إلى الله، وقد بايعت المرأة المسلمة الرسول **r** بنفسها، وأسلمت دون أهلها وتعرضت للأذى والتعذيب بسبب ذلك، وهاجرت في سبيل الدعوة، بل وثبتت على إسلامها برغم ردة زوجها مثل أم حبيبة بنت أبي سفيان أثناء هجرته إلى الحبشة. وتزخر حياة الصحابيات بالنساء العابدات الزاهدات والمتصدقات بحليهن رجاءً في رضا الله والفوز بالجنة ونعيمها.

وكذلك يشهد التاريخ بأثر النساء في حمل الركن الثاني من مصادر التشريع، وهو السنة النبوية المطهرة من خلال رواية الحديث النبوي، بل ويسجل للمرأة مفخرة ليست للرجل، فقد وقع الكذب في الحديث من رجال كثيرين ووقع منهم الغلط، أما النساء على كثرتهن في الرواية فلم يقع منهن تعمد الكذب في الحديث، وهذه شهادة لهن (عتر، 1979 : 32).

نتائج التحقق من صحة الفرض الحادي عشر:

نص الفرض الحادي عشر على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية) ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار t للفروق بين متوسط آراء عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية)، والنتائج مبينة في جدول رقم (62).

جدول رقم (62)

اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية).

أبعاد المسئولية الاجتماعية	الكلية	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t)	مستوى الدلالة
المسئولية الشخصية أو الذاتية	علمية	297	4.122	0.516388	0.298	0.766
	أدبية	303	4.109	0.495294		
المسئولية الجماعية	علمية	297	3.911	0.39685	-4.361	0.000
	أدبية	303	4.066	0.470396		
المسئولية الأخلاقية والدينية	علمية	297	4.369	0.413066	1.126	0.261
	أدبية	303	4.330	0.442799		
المسئولية الوطنية	علمية	297	3.924	0.507403	-2.712	0.007
	أدبية	303	4.039	0.536147		
جميع الأبعاد	علمية	297	4.055	0.348181	-2.460	0.014
	أدبية	303	4.129	0.387551		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية "598" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتضح من الجدول رقم (62) أنه لا توجد فروق في كل من (**المسئولية الشخصية أو الذاتية**،**والمسئولية الأخلاقية والدينية**) حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل منهما تساوي 0.766، 0.261 على الترتيب وهي أكبر من 0.05 ، بينما توجد فروق في أبعاد (**المسئولية الجماعية، المسئولية الوطنية**) حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة لكل منهما 0.000 ، 0.007 على الترتيب وهي أقل من 0.05 والفروق لصالح الكليات الأدبية.

وبصفة عامة يتبين أن قيمة t المحسوبة لجميع المواقف تساوي -2.460 وهي أقل من قيمة t الجدولية والتي تساوي -1.96 كما أن قيمة مستوى الدلالة يساوي 0.014 وهي أقل من 0.05 ، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير الكلية (كليات علمية، كليات أدبية) ولصالح الكليات الأدبية.**

وتتفق نتيجة هذه الدراسة التي دلت على وجود فروق في مستوى المسئولية الاجتماعية بين الكليات العلمية والأدبية مع دراسة حميدة (1996)، حيث أشارت دراسة حميدة (1996) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية بين طلاب الطبيعة وطلاب التاريخ ولصالح طلاب التاريخ. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة أحمد (1989)، ودراسة علي (2001)، حيث تبين منهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلاب القسم العلمي والأدبي.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة والتي تدلل إحصائياً أن متوسط درجات طلبة الكليات الأدبية أعلى من متوسط درجات طلبة الكليات العلمية في مستوى المسئولية الاجتماعية ، يرجع إلى أن الطلبة ذوي التخصصات الأدبية أكثر قرباً من القضايا الاجتماعية بحكم ما يتلقوه من مواد دراسية نظرية، تتيح لهم معارف ومعلومات تاريخية واجتماعية وثقافية عن مجتمعهم والمجتمعات الأخرى. كما أن طبيعة الدراسة في الكليات الأدبية تفتح مجالات واسعة للنقاش والحوار حول القضايا والمشكلات الاجتماعية، بحيث تسهم في زيادة الفهم والاهتمام لدى الطلبة بالقضايا السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، والفهم والاهتمام من عناصر المسئولية الاجتماعية عند سيد عثمان.

وبناء على ما سبق يحبذ زيادة الاهتمام بالدراسات الاجتماعية في الجامعات والمدارس لتشمل عدا التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية مواضيع عن القضية الفلسطينية، وعن خدمة المجتمع، وعن العلاقات الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، سعياً لتنمية المسئولية الاجتماعية بين الطلبة وتدعيمها.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني عشر:

نص الفرض الثاني عشر على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع) ".**

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار t للفروق بين متوسط آراء عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).، والنتائج مبينة في جدول رقم (63).

جدول رقم (63)

اختبار t للفروق بين متوسط آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).

أبعاد المسئولية الاجتماعية	المستوى الدراسي	العدد(ن)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المسئولية الشخصية أو الذاتية	الأول	214	4.104	0.385217	-1.101	0.272
	الرابع	120	4.166	0.63298		
المسئولية الجماعية	الأول	214	4.053	0.470985	-0.450	0.653
	الرابع	120	4.077	0.453168		
المسئولية الأخلاقية والدينية	الأول	214	4.341	0.455708	-2.215	0.027
	الرابع	120	4.446	0.332589		
المسئولية الوطنية	الأول	214	4.005	0.471754	-1.588	0.113
	الرابع	120	4.099	0.595903		
جميع الأبعاد	الأول	214	4.118	0.37513	-1.535	0.126
	الرابع	120	4.183	0.372646		

قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية "598" ومستوى دلالة 0.05 تساوي 1.96

يتضح من الجدول رقم (63) أنه لا توجد فروق في كل من **(المسئولية الشخصية أو الذاتية، المسئولية الجماعية ، المسئولية الوطنية)** حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل منهما تساوي 0.272 ، 0.653 ، 0.113 على الترتيب وهي أكبر من 0.05 ، بينما توجد فروق في بعد **(المسئولية الأخلاقية والدينية)** حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 0.027 وهي أقل من 0.05 ، والفروق لصالح المستوى الرابع.

وبصفة عامة يتبين أن قيمة t المحسوبة لجميع الأبعاد تساوي -1.535 وهي محصورة بين قيمة t الجدولية (-1.96 ، 1.96) ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي0.126 وهي أكبر من 0.05 ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي (الأول، الرابع).**

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة تعزى إلى المستوى الدراسي. بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حميدة (1996) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المسئولية الاجتماعية بين المستوى الأول والمستوى الرابع من طلبة التاريخ ولصالح المستوى الرابع.

كما تختلف مع دراسة الحارثي (1995) التي أكد فيها وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين مستوى المسئولية الشخصية الاجتماعية ومتغير العمر .

وترى الباحثة أن انعدام الفروق في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة المستوى الأول وطلبة المستوى الرابع بين طلبة الجامعة الإسلامية، يرجع إلى ضعف دور الجامعات ومناهجها التعليمية

من حيث المساقات وطرق التدريس والأنشطة الاجتماعية والبحثية في إحداث تطور للمسئولية الاجتماعية بين الطلبة. وهذا يجعل من الحياة الجامعية للطلبة تجربة غير مؤثرة بشكل فعال في صياغة وعي وسلوك الطالب الجامعي.

نتائج التحقق من صحة الفرض الثالث عشر:

نص الفرض الثالث عشر على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح)، والنتائج مبينة في جدول رقم (64).

جدول رقم (64)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).

أبعاد المسئولية الاجتماعية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المسئولية الشخصية أو الذاتية	بين المجموعات	0.906772	4	0.226693	0.887	0.472
	داخل المجموعات	152.1317	595	0.255684		
	المجموع	153.0385	599			
المسئولية الجماعية	بين المجموعات	0.313281	4	0.07832	0.399	0.809
	داخل المجموعات	116.7351	595	0.196194		
	المجموع	117.0484	599			
المسئولية الأخلاقية والدينية	بين المجموعات	0.975058	4	0.243764	1.331	0.257
	داخل المجموعات	108.9754	595	0.183152		
	المجموع	109.9505	599			
المسئولية الوطنية	بين المجموعات	0.368196	4	0.092049	0.333	0.856
	داخل المجموعات	164.6548	595	0.276731		
	المجموع	165.023	599			
جميع الأبعاد	بين المجموعات	0.253825	4	0.063456	0.462	0.764
	داخل المجموعات	81.81152	595	0.137498		
	المجموع	82.06534	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (4، 595) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.39

يتضح من الجدول رقم (64) أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد من الأبعاد أكبر من 0.05 وقيمة F المحسوبة لكل بعد أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.39 ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية لكل بعد من الأبعاد الأربعة تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع أبعاد مستوى المسئولية الاجتماعية مجتمعة تساوي 0.462 وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.39 كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.764 وهي أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير المنطقة السكنية (شمال غزة، مدينة غزة، وسطى، خانيونس، رفح).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (2001) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة تعزى إلى مكان السكن.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة ترجع إلى أن الفروق بين المناطق السكنية في قطاع غزة تكاد تتلاشى بحكم المساحة الجغرافية الصغيرة. كما أن الأسرة الفلسطينية من شمال قطاع غزة إلى جنوبه تحافظ على التقاليد والقيم الاجتماعية وتغرسها في أبنائها، وبالتالي جميع الطلبة في قطاع غزة تقريباً يتلقون تنشئة اجتماعية متشابهة، خاصة فيما يتعلق بالعلاقة مع المجتمع، والشعور بقضايا الوطن ومشكلاته، فالهموم واحدة، والتطلعات واحدة. كما أن جميع الطلبة بغض النظر عن مناطق سكناهم درسوا نفس المنهاج الفلسطيني، وهم الآن يدرسون في نفس الجامعات، مما يعني أنهم يشتركون ويتأثرون بنفس العوامل البيئية التي تسهم في غرس مفاهيم المسئولية الاجتماعية لديهم.

نتائج التحقق من صحة الفرض الرابع عشر:

نص الفرض الرابع عشر على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)، والنتائج مبينة في جدول رقم (65)

جدول رقم (65)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية **تعزى إلى متغير** مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المسئولية الشخصية أو الذاتية	بين المجموعات	0.759573	3	0.253191	0.991	0.397
	داخل المجموعات	152.2789	596	0.255502		
	المجموع	153.0385	599			
المسئولية الجماعية	بين المجموعات	3.268775	3	1.089592	5.707	0.001
	داخل المجموعات	113.7797	596	0.190905		
	المجموع	117.0484	599			
المسئولية الأخلاقية و الدينية	بين المجموعات	0.858709	3	0.286236	1.564	0.197
	داخل المجموعات	109.0918	596	0.18304		
	المجموع	109.9505	599			
المسئولية الوطنية	بين المجموعات	2.261473	3	0.753824	2.760	0.041
	داخل المجموعات	162.7615	596	0.27309		
	المجموع	165.023	599			
جميع الأبعاد	بين المجموعات	1.835093	3	0.611698	4.544	0.004
	داخل المجموعات	80.23025	596	0.134615		
	المجموع	82.06534	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 596) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.62

جدول رقم (66)

اختبار شفيه للفروق المتعددة (مستوى المسئولية الاجتماعية)حسب متغير مستوى تعليم الأب

البعد	الفروق	المتوسط	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي فأكثر
المسئولية الجماعية	ابتدائي	3.9083	1.00	-0.197*	-0.149	-0.022
	إعدادي	4.1057	0.197*	1.00	0.048	0.175
	ثانوي	4.0573	0.149	-0.048	1.00	0.127
	جامعي فأكثر	3.9305	0.022	-0.175	-0.127	1.00
المسئولية الوطنية	ابتدائي	3.8971	1.00	-0.179*	-0.142	-0.041
	إعدادي	4.0759	0.179*	1.00	0.037	0.138
	ثانوي	4.0391	0.142	-0.037	1.00	0.101
	جامعي فأكثر	3.9379	0.041	-0.138	-0.101	1.00
جميع الأبعاد	ابتدائي	4.0368	1.00	-0.149*	-0.103	-0.011
	إعدادي	4.1854	0.149*	1.00	0.046	0.138
	ثانوي	4.1396	0.103	-0.046	1.00	0.092
	جامعي فأكثر	4.0477	0.011	-0.138	-0.092	1.00

* دال عند 0.05

يتضح من الجدول رقم (65) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية للأبعاد (المسئولية الجماعية ، المسئولية الوطنية) تعزى إلى مستوى تعليم الأب(ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)، حيث أن قيمة مستوى الدلالة لهما تساوي 0.001، 0.041 على الترتيب ويبين اختبار شفيه جدول رقم (66) أن الفروق بين فئتي "ابتدائي" و " إعدادي " ولصالح الفئة "الإعدادي " ، كما يتبين أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد من الأبعاد المتبقية (**المسئولية الشخصية أو الذاتية، المسئولية الأخلاقية والدينية**) أكبر من 0.05 وقيمة F المحسوبة أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.39 ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية لكل بعد من الأبعاد المتبقية (**المسئولية الشخصية أو الذاتية، المسئولية الأخلاقية والدينية**) تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع مواقف مستوى المسئولية الاجتماعية مجتمعة تساوي 4.544 وهي أكبر من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.004 وهي أقل من 0.05 ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ويبين اختبار شفيه جدول رقم (61) أن الفروق بين فئتي "ابتدائي" و " إعدادي " ولصالح الفئة "الإعدادي ".**

ويبين الجدول رقم (65) ورقم (66) أنه توجد فروق في مستوى المسئولية الاجتماعية بين متوسط درجات الطلبة في الجامعة الإسلامية بغزة تعزي إلى متغير مستوى تعليم الأب (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)، والفروق بين مستوى التعليم الابتدائي ومستوى التعليم الإعدادي للأب ولصالح مستوى التعليم الإعدادي للأب. ويتبين من خلال الجدول السابق أن الفروق قد ظهرت في بعد المسئولية الجماعية وبعد المسئولية الوطنية.

وترى الباحثة أن ذلك يرجع إلى أن الآباء الذين درسوا للمرحلة الإعدادية تلقوا جزءاً يسيراً من التعليم أفضل ممن سبقهم من المرحلة الابتدائية، ومن ثم يعتقد أنهم بعد المرحلة الإعدادية انتقلوا إلى العمل في السوق أو المهن المختلفة وبالتالي تحملوا المسئولية في سن مبكرة، وهذا نقلوه لأبنائهم فيما بعد، حيث عملوا على تشجيع أبنائهم على المشاركة في تحمل المسئولية تجاه الأسرة، وعلى التفاعل مع المجتمع، وهو ما ظهر في أبعاد المسئولية الجماعية والوطنية. بينما الآباء الذين أنهوا المرحلة الابتدائية من تعليمهم فقط ، يعتقد أن أغلبهم من الأميين وإن كانوا قد دخلوا المدرسة فقد تركوها في سن مبكرة جداً، والأغلب أن السبب في تركها في هذه السن الضعف في المستوى الدراسي، وهؤلاء بعد تكوينهم لأسرهم يكون لديهم أيضاً قصور في عملية التنشئة الاجتماعية لأبنائهم وفي غرس مفاهيم المسئولية الاجتماعية في أبنائهم.

نتائج التحقق من صحة الفرض الخامس عشر:

نص الفرض الخامس عشر على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)، والنتائج مبينة في جدول رقم (67).

جدول رقم (67)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر).

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة " F "	مستوى الدلالة
المسئولية الشخصية أو الذاتية	بين المجموعات	2.925209	3	0.97507	3.871	0.009
	داخل المجموعات	150.1133	596	0.251868		
	المجموع	153.0385	599			
المسئولية الجماعية	بين المجموعات	2.06388	3	0.68796	3.566	0.014
	داخل المجموعات	114.9845	596	0.192927		
	المجموع	117.0484	599			
المسئولية الأخلاقية والدينية	بين المجموعات	1.81332	3	0.60444	3.331	0.019
	داخل المجموعات	108.1372	596	0.181438		
	المجموع	109.9505	599			
المسئولية الوطنية	بين المجموعات	3.138554	3	1.046185	3.852	0.010
	داخل المجموعات	161.8844	596	0.271618		
	المجموع	165.023	599			
جميع الأبعاد	بين المجموعات	2.221034	3	0.740345	5.526	0.001
	داخل المجموعات	79.84431	596	0.133967		
	المجموع	82.06534	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 596) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 2.26

جدول رقم (68)

اختبار شفيه للفروق المتعددة (مستوى المسئولية الاجتماعية)حسب متغير مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)

البعد	الفروق	المتوسط	ابتدائي	إعدادي	ثانوي	جامعي فأكثر
المسؤولية الشخصية أو الذاتية	ابتدائي	4.2764	1.00	0.271*	0.123	0.207
	إعدادي	4.0051	-0.271*	1.00	-0.148	-0.064
	ثانوي	4.1533	-0.123	0.148	1.00	0.084
	جامعي فأكثر	4.0691	-0.207	0.064	-0.084	1.00
المسؤولية الجماعية	ابتدائي	4.0920	1.00	0.125	0.063	0.182*
	إعدادي	3.9671	-0.125	1.00	-0.062	0.057
	ثانوي	4.0290	-0.063	0.062	1.00	0.119
	جامعي فأكثر	3.9096	-0.182*	-0.057	-0.119	1.00
المسؤولية الأخلاقية والدينية	ابتدائي	4.4129	1.00	0.133*	0.017	0.122
	إعدادي	4.2800	-0.133*	1.00	-0.115	-0.011
	ثانوي	4.3954	-0.017	0.115	1.00	0.104
	جامعي فأكثر	4.2910	-0.122	0.011	-0.104	1.00
المسؤولية الوطنية	ابتدائي	4.0976	1.00	0.189	0.060	0.198*
	إعدادي	3.9089	-0.189	1.00	-0.129	0.010
	ثانوي	4.0375	-0.060	0.129	1.00	0.138
	جامعي فأكثر	3.8991	-0.198*	-0.010	-0.138	1.00
جميع الأبعاد	ابتدائي	4.1976	1.00	0.164	0.061	0.176*
	إعدادي	4.0333	-0.164	1.00	-0.104	0.011
	ثانوي	4.1369	-0.061	0.104	1.00	0.115
	جامعي فأكثر	4.0219	-0.176*	-0.011	-0.115	1.00

* دال عند 0.05

يبين جدول رقم (76) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية في جميع الأبعاد تعزى إلى مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد أقل من 0.05 ، ويبين اختبار شفيه جدول رقم (68) أن الفروق بين فئتي "ابتدائي" و " إعدادي " ولصالح الفئة "الابتدائي " للبعد الأول والثالث وتوجد فروق بين فئتي "ابتدائي" و " جامعي فأكثر " ولصالح الفئة "الابتدائي " للبعد الثاني والرابع.

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع مواقف مستوى المسئولية الاجتماعية مجتمعة تساوي 5.526 وهي أكبر من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.001 وهي أقل من 0.05 ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ **في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر) ويبين اختبار شفيه جدول رقم (68) أن الفروق بين فئتي "ابتدائي" و " جامعي فأكثر " ولصالح الفئة "الابتدائي".**

ويتضح من الجدول رقم (67) ورقم (68) أنه توجد فروق بين متوسط درجات الطلبة في الجامعة الإسلامية في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزي إلى متغير مستوى تعليم الأم (ابتدائي، إعدادي ، ثانوي، جامعي فأكثر)، والفروق بين مستوى تعليم الأم الابتدائي ومستوى تعليم الأم الجامعي ولصالح مستوى تعليم الأم الابتدائي.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الحارثي (1995)، والتي أظهرت وجود علاقة عكسية بين الإحساس بالمسئولية الاجتماعية والمستوى التعليمي للوالدين.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة التي أكدت على وجود فروق دالة إحصائياً في المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية بغزة تعزى إلى مستوى تعليم الأم ، وأن الفروق بين مستوى تعليم الأم الابتدائي ومستوى تعليم الأم الجامعي، ولصالح المستوى الابتدائي لتعليم الأم، ترجع إلى أن الأمهات ذوات التعليم الجامعي لديهن حرص واهتمام بالأبناء قد يصل إلى حد الحماية الزائدة التي تحدد للأبناء أوقات خروجهم وحدود تفاعلهم واحتكاكهم بالآخرين، وعلى الأغلب تحرص الأمهات ذوات مستوى التعليم الجامعي على توفير جو للأبناء ينحصر بين المدرسة والمذاكرة في البيت والخروج المحدود مع الأصدقاء. بينما الأمهات ذوات التعليم الابتدائي على الأغلب يتزوجن في سن مبكرة وكذلك ينجبن عدد أكبر من الأبناء، وبالتالي يقل لديهن الاهتمام والحماية للأبناء مما يتيح للأبناء المزيد من الوقت في الخارج، والمزيد من التساهل في الخروج والاحتكاك في المجتمع والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والوطنية المختلفة. وهذا الأمر يكسب أبناء الأمهات ذوات التعليم الابتدائي فرصة أكبر لفهم العلاقات الاجتماعية والتعرض للخبرات المختلفة من خلال تفاعلهم مع المجتمع والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وفهم الحقوق والوجبات وممارستها، وبالتالي فإن هذا يفسر وصولهم إلى مستوى أعلى من المسئولية الاجتماعية.

نتائج التحقق من صحة الفرض السادس عشر:

نص الفرض السادس عشر على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى متغير **إلى** مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي) والنتائج مبينة في جدول رقم (69).

جدول رقم (69)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المسئولية الشخصية أو الذاتية	بين المجموعات	1.18688	2	0.59344	2.333	0.098
	داخل المجموعات	151.8516	597	0.254358		
	المجموع	153.0385	599			
المسئولية الجماعية	بين المجموعات	1.265485	2	0.632743	3.263	0.039
	داخل المجموعات	115.7829	597	0.193941		
	المجموع	117.0484	599			
المسئولية الأخلاقية و الدينية	بين المجموعات	0.539146	2	0.269573	1.471	0.231
	داخل المجموعات	109.4113	597	0.183269		
	المجموع	109.9505	599			
المسئولية الوطنية	بين المجموعات	1.005288	2	0.502644	1.830	0.161
	داخل المجموعات	164.0177	597	0.274736		
	المجموع	165.023	599			
جميع الأبعاد	بين المجموعات	0.954455	2	0.477227	3.513	0.030
	داخل المجموعات	81.11089	597	0.135864		
	المجموع	82.06534	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 597) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 3.01

جدول رقم (70)

اختبار شفيه للفروق المتعددة تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي)

البعد	الفروق	المتوسط	منخفض	متوسط	عالي
المسئولية الجماعية	منخفض	4.0239	1.00	0.042	0.141*
	متوسط	3.9819	-0.042	1.00	0.099
	عالي	3.8830	-0.141*	-0.099	1.00
جميع الأبعاد	منخفض	4.1204	1.00	0.031	0.123*
	متوسط	4.0893	-0.031	1.00	0.092
	عالي	3.9972	-0.123*	-0.092	1.00

* دال عند 0.05

يبين جدول رقم (69) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية في بعد **(المسئولية الجماعية)** تعزى إلى مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي)، حيث بلغت قيمة مستوى الدلالة 0.039 وهي أقل من 0.05 ، ويبين اختبار شفيه جدول رقم (70) أن الفروق بين فئتي "عالي" و "منخفض " ولصالح الفئة "منخفض "، كما يتبين أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد من الأبعاد المتبقية **(المسئولية الشخصية أو الذاتية، المسئولية الأخلاقية والدينية، المسئولية الوطنية)** أكبر من 0.05 ، وقيمة F المحسوبة أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 3.01 ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية لكل بعد من الأبعاد المتبقية **(المسئولية الشخصية أو الذاتية، المسئولية الأخلاقية والدينية، المسئولية الوطنية**) تعزى إلى متغير مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي).

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع أبعاد مستوى المسئولية الاجتماعية مجتمعة تساوي 4.544 وهي أكبر من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.62 ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.004 وهي أقل من 0.05 ، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي)، ويبين اختبار شفيه جدول رقم (70) أن الفروق بين فئتي "عالي" و "منخفض " ولصالح الفئة "منخفض ".

وبمعنى آخر يدل جدول رقم (69) وجدول رقم (70) على وجود فروق في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزي إلى متغير مستوى الأسرة الاقتصادي (منخفض ، متوسط ، عالي)، والفروق لصالح الطلبة من الأسر المنخفضة الدخل.

وترى الباحثة أن التفسير لهذه النتيجة يرجع إلى أن أبناء الطبقات الاقتصادية المنخفضة ينشئون في جو أسري يدفعهم إلى تحمل المسئولية والالتزام بالواجبات نحو الآخرين منذ الصغر، في حين نجد أن أبناء الطبقات الاقتصادية العليا تلبى احتياجاتهم بيسر ويجدون الكثير من الدلال من قبل الأهل، بل والحماية الزائدة مما يحد من تفاعلهم مع المجتمع ومن اكتسابهم للمهارات الاجتماعية التي تنمي المسئولية الاجتماعية، والتي تعني الفهم للواجبات والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية المختلفة. كما أن أبناء الطبقات المنخفضة الدخل على الأغلب يعيشون في بيئة فقيرة تتساهل في خروجهم للشارع وفي تفاعلهم الاجتماعي، بل وأحياناً قد ينزلون لسوق العمل لمساعدة أسرهم، وهذا يعطيهم فرصة أكبر لفهم الواجبات الاجتماعية والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية، وتحمل المسئولية، الأمر الذي يسهم في تنمية المسئولية الاجتماعية لديهم.

نتائج التحقق من صحة الفرض السابع عشر :

نص الفرض السابع عشر على أنه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى لحجم الأسرة (صغيرة، متوسطة ، كبيرة).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة) ، والنتائج مبينة أدناه في جدول رقم (71).

جدول رقم (71)

نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق في آراء أفراد عينة الدراسة حول مستوى المسئولية الاجتماعية تعزى إلى حجم الأسرة (صغيرة 4 فاقل، متوسطة5-8، كبيرة9 فأكثر)

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المسئولية الشخصية أو الذاتية	بين المجموعات	0.24967	2	0.124835	0.488	0.614
	داخل المجموعات	152.7888	597	0.255928		
	المجموع	153.0385	599			
المسئولية الجماعية	بين المجموعات	0.432351	2	0.216175	1.107	0.331
	داخل المجموعات	116.6161	597	0.195337		
	المجموع	117.0484	599			
المسئولية الأخلاقية والدينية	بين المجموعات	0.602132	2	0.301066	1.644	0.194
	داخل المجموعات	109.3483	597	0.183163		
	المجموع	109.9505	599			
المسئولية الوطنية	بين المجموعات	0.704286	2	0.352143	1.279	0.279
	داخل المجموعات	164.3187	597	0.275241		
	المجموع	165.023	599			
جميع الأبعاد	بين المجموعات	0.414162	2	0.207081	1.514	0.221
	داخل المجموعات	81.65118	597	0.136769		
	المجموع	82.06534	599			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (2، 597) و مستوى دلالة 0.05 تساوي 3.01

يبين جدول رقم (71) أن قيمة مستوى الدلالة لكل بعد من الأبعاد أكبر من 0.05 ، وقيمة F المحسوبة لكل بعد أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 2.39 ، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسئولية الاجتماعية لكل بعد من الأبعاد الأربعة تعزى إلى متغير حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).

وبصفة عامة يتبين أن قيمة F لجميع مواقف مستوى المسئولية الاجتماعية مجتمعة يساوي 1.514 وهي أقل من قيمة F الجدولية والتي تساوي 3.01 ، كما أن قيمة مستوى الدلالة تساوي 0.221 وهي أكبر من 0.05 ، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $a = 0.05$ في مستوى المسئولية الاجتماعية بين طلبة الجامعة الإسلامية تعزى إلى متغير حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة ، كبيرة).

بمعنى آخر يدل جدول رقم (71) على عدم وجود فروق بين طلبة الجامعة الإسلامية في مستوى المسئولية الاجتماعية تعزي إلى متغير حجم الأسرة (صغيرة، متوسطة، كبيرة).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تدل على أن الأسرة الفلسطينية سواء كانت كبيرة أم صغيرة الحجم فهي تحرص على غرس القيم والواجبات الاجتماعية في أبنائها، كما تؤكد هذه النتيجة على تنامي دور المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل المدرسة، والمسجد، والجامعات، ووسائل الإعلام، ومساهمتها في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع إلى جانب دور الأسرة بحيث تكمل تلك المؤسسات دور الأسرة في هذه العملية، وتعالج أي قصور أو إهمال من جانب الأسرة. حيث أن عينة الدراسة هم طلبة الجامعة، وهؤلاء في مرحلة نمو متقدمة، وقد اكتسبوا خلال مراحل نموهم السابقة مفاهيم المسئولية الاجتماعية من المؤسسات الاجتماعية المختلفة، عدا الأسرة، كالمدرسة، والمسجد، وجماعة الرفاق، والجامعة.

التوصيات

على ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة تود الباحثة أن تتقدم بعدد من التوصيات للتربويين والمتخصصين في التربية وعلم النفس، وللمسئولين وكذلك لأولياء الأمور، وتلخصها الباحثة فيما يلي:

- توعية أولياء الأمور حول دورهم في عملية النمو الأخلاقي لأبنائهم ومراعاة أهمية القدوة الحسنة في هذا الشأن.
- إعطاء المزيد من الاهتمام للتربية الأخلاقية من قبل المسئولين في التربية والتعليم وضرورة العمل على غرس القيم وتنميتها لدى النشء منذ الصغر من خلال المواد الدراسية والأنشطة المدرسية المختلفة.
- مراعاة أن التربية الأخلاقية هي عملية تربية وليس تعليماً، فلا يكفي مجرد الحفظ والتلقين للجانب المعرفي الأخلاقي، وإنما يجب تحويل المفاهيم والقيم الأخلاقية إلى ممارسات وربطها بالواقع البيئي والمجتمعي في حياة الطالب.
- الاهتمام بإعداد المعلمين وتدريبهم على إجراء المناقشات الأخلاقية الهادفة إلى تحفيز النمو الأخلاقي لدى الطلبة.
- ضرورة مراعاة تحقيق القيم والفضائل والممارسات الأخلاقية بين القائمين على عملية التنشئة الاجتماعية، وإدراك قيمة ما يقولونه وما يفعلونه على مرأى ومسمع الطلبة، باعتبارهم القدوة لهم، وذلك من أجل ترسيخ الارتباط بين التفكير والسلوك الأخلاقي.
- ضرورة مراعاة المؤسسات الاجتماعية كالمساجد للجوانب الأخلاقية والاجتماعية عند الأبناء من منطلق أن الدين المعاملة، فالمساجد اليوم تولي اهتماماً كبيراً لحفظ القرآن وهذا شيء عظيم، ولكن يا حبذا أن يرافق ذلك بالتفسير لما يحفظه الطالب وربطه بالتطبيق في الحياة اليومية التي كثر فيها التناحر والتنافس والبعد عن أخلاق الدين السمحة.
- ضرورة اهتمام الجامعات بالنواحي الأخلاقية والاجتماعية للطلبة من خلال إغناء المقررات الدراسية الجامعية، وتطوير طرق التدريس، وإقامة الندوات والأنشطة الهادفة.
- تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع عن طريق المشاركة الطلابية في تقديم خدمات للمجتمع(العمل التعاوني)، الأمر الذي يسهم في زيادة فهم الطالب لقضايا مجتمعه، ويدعم مشاركته الفعالة في خدمة وطنه.

- ضرورة اهتمام وسائل الإعلام بالجوانب الأخلاقية من خلال العمل على تخصيص برامج وندوات تهدف لرفع الوعي بأهمية الأخلاق والتشجيع على الالتزام بها.
- ضرورة التنسيق والتعاون بين وزارات التربية والتعليم والأوقاف والإعلام لتعزيز المبادئ والقيم الأخلاقية بين الطلبة، وربطها بواقع الحياة التي يعيشونها.
- مراعاة التخطيط العلمي لأوقات فراغ الشباب من قبل المسئولين والتربويين، لملء أوقات فراغهم بما هو نافع وتصريف طاقاتهم بطرق ايجابية، وحمايتهم من الفراغ الذي يشجع على الكسل والخمول واللامبالاة، ويدفع بهم إلى الانحراف، والضياع وفقدان الغاية.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الدراسات المقترحة

بهدف العمل على تدعيم ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج فإن الباحثة تقترح عدد من الدراسات التي يمكن إجراؤها في مجال التفكير الأخلاقي:

- القيام بدراسات مشابهة للدراسة الحالية لكن مع عينات أخرى من جامعات أخرى ، أو عينات مختلفة من جامعتين أو أكثر والمقارنة بينها.
- دراسة الفروق في التفكير الأخلاقي بين الآباء والأبناء من الجنسين.
- دراسة العلاقة بين التفكير الأخلاقي والالتزام الديني.
- دراسة العلاقة بين التفكير الأخلاقي والذكاء والتحصيل الدراسي.
- دراسة التفكير الأخلاقي لدى فئات أخرى غير طلبة الجامعة كالمعلمين والمعلمات مثلاً.
- إجراء دراسات لمعرفة أثر الإرشاد النفسي الديني في تطوير مستوى التفكير الأخلاقي للطلبة.
- إجراء دراسة تهدف إلى بناء مقياس للتفكير الأخلاقي من منظور إسلامي.

المراجع

- **القرآن الكريم**.

المـراجـع العربيـة

1. آدم، بسماء (2002): النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة – دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق الرسمية، **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، العدد الأول، المجلد 18، دمشق، ص 244 – 244.
2. إبراهيم ، جمال جمعة عبد المنعم (2001): التربية الخلقية في السنة النبوية الشريفة – دراسة تحليلية ، **مجلة القراءة والمعرفة** – تصدر عن كلية التربية جامعة عين شمس ، العدد 12، ص 92-114.
3. ابن مسكويه، أبي علي أحمد بن محمد (1959) : **تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق**، مكتبة ومطبعة محمد علي صبيح وأولاده، مصر.
4. أبو بيه، سامي محمد (2006): **النمو الخلقي وعلاقته بالتفوق - دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ مدارس الرياض**، كلية التربية-جامعة المنصورة، موقع شبكة الحصن النفسي www. bafree.net/forums/showthread.php.
5. أبو الحسن، سميرة (2002): فاعلية برنامج تنمية الأحكام الخلقية لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية، رسالة دكتوراة، **مجلة الطفـولة والتنميـة**، العدد 8، مجلد 2، ص 199-207.
6. أبو دف، محمود خليل (1999): مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي وعلاجها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي، **مجلة الجامعة الإسلامية**، المجلد 7، العدد1، ص 133-167.
7. أبو دف، محمود خليل (2002): **مقدمة في التربية الإسلامية**، مكتبة آفاق للطباعة والنشر، غزة.
8. أبو دف، محمود خليل (2006): **دراسات في الفكر التربوي الإسلامي**، مكتبة آفاق، غزة.
9. أبو علام، رجاء محمود (1998): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط1، دار النشر للجامعات، القاهرة.
10. أبو قاعود ، عبد الناصر زكي(2008): تجربة التعذيب لدى الأسرى الفلسطينيين وعلاقتها بالتفكير الأخلاقي، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة.

11. أبو مرق، جمال زكي (2000): دافعية المعلمين في المجال التربوي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية في التعليم (الحكومي/ الأهلي) بمدينتي مكة المكرمة وجدة، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، العدد الثالث، ص 101 – 131.
12. أبو ناهية، صلاح الدين(1997): الفروق بين الذكور والإناث في بعض سمات الشخصية لدى طلاب الجامعة، **مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي**، كلية التربية – جامعة الأزهر بغزة، العدد التاسع، ص 23- 41.
13. أحمد، بدرية كمال (1989): العلاقة بين المسئولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى بعض طلاب الثانوي العام، **دراسات تربوية**، المجلد الرابع، الجزء 17 ، القاهرة، ص 289-320.
14. أحمد، عبير غانم (1997): دراسة تحليلية لسلوك عدم الأمانة وعلاقته بالحكم الأخلاقي لدى المراهقات ، **رسالة ماجستير**، جامعة أسيوط - كلية التربية، موقع ببليو اسلام نت.
15. أحمد ، فاطمة أمين(1999): استخدام المقابلة المهنية في خدمة الفرد في دراسة الشعور بالمسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة وصفية)، **مجلة كلية الآداب – جامعة حلوان**، العدد السادس، ص 239-277.
16. الألباني، محمد ناصر الدين (2003): **سلسلة الأحاديث الصحيحة**، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.
17. الاستانبولي، محمود مهدي (1985): **كيف نربي أطفالنا- مباحث مبسطة في التربية وعلم النفس تهم الآباء والأمهات**، المكتب الإسلامي، بيروت.
18. الأشول، عادل عز الدين (1982) : **علم النفس النمو** ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
19. باهي، أسامة حسين إبراهيم(1992): رؤية تصويرية لدور التربية في توجيه الشباب نحو بعض الموضوعات الأخلاقية (مدخل في التربية الأخلاقية من منظور إسلامي)، **مجلة التربية – جامعة الأزهر**، العدد 23، ص 1 – 34.
20. بانتلي، إليزابيث (2005): **التربية المثالية**، مكتبة جرير، المملكة لعربية السعودية.
21. البخاري، الإمام الحافظ أبي عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي(2006): **صحيح الإمام البخاري (الجامع المسند الصحيح المختصر)**، تحقيق علي بن حسن الحلبي الأثري ، المجلد الرابع، الزهراء للإعلام العربي، القاهرة.
22. بركات، آسية علي راجح ، **نظرية كولبرج عن نمو الأحكام الأخلاقية**، موقع عرب سيكولوجي، www.arabpsychology.com
23. البيشي ، سعيد بن محمد (2000): **العلاقة بين نمو التفكير الخلقي وبعض متغيرات البيئة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لمحافظة الطائف**، موقع www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/2vol14.

24. البيلي، محمد عبد الله وقاسم، عبد القادر والصمادي، أحمد(1997): **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الإمارات.
25. الترمذي، الإمام الحافظ محمد بن عيسى بن سورة (1996): **سنن الترمذي**، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.
26. التلوع، أبو بكر إبراهيم (1995): **الأسس النظرية للسلوك الأخلاقي**، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي.
27. جابر ، قاسم (1989): الإلزام الخلقي في الإسلام ، **مجلة الثقافة الإسلامية**، العدد 24، ص 146-169.
28. جبل، عبد الناصر عوض أحمد ((2003): العلاقة بين ممارسة العلاج العقلاني الانفعالي مع طلاب المرحلة الثانوية وبين تنمية الاتجاه نحو المسئولية (الفردية – الاجتماعية)، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية – جامعة حلوان**، العدد الرابع عشر، الجزء الثاني، ص 865 – 905.
29. الجزائري، أبي بكر جابر(1964): **منهاج المسلم- كتاب عقائد وآداب وأخلاق وعبادات ومعاملات**، مكتبة العلوم والحكم، المدينة المنورة.
30. الجلاد، ماجد زكي (2005): **تعلم القيم وتعليمها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
31. جوهري، محمد ربيع محمد (1999): **أخلاقنا**، مكتبة دار الفجر الإسلامية، المدينة المنورة.
32. الحارثي، زايد بن عجير(1995): المسئولية الشخصية الاجتماعية لدى عينة من الشباب السعودي بالمنطقة الغربية وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة مركز البحوث التربوية – جامعة قطر**، السنة الرابعة، العدد السابع، ص 91 – 130.
33. حافظ، نبيل عبد الفتاح وسليمان، عبد الرحمن سيد(2000): **علم النفس الاجتماعي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
34. حجاج، عبد الفتاح أحمد(1984): النمو الخلقي والتربية الخلقية، **حولية كلية التربية – جامعة قطر**، السنة الثالثة، العدد الثالث، قطر، ص 1 – 20 .
35. الحمد، محمد بن إبراهيم(2004): **سوء الخلق مظاهره أسبابه علاجه**، ط1، وكالة المطبوعات والبحث العلمي-وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية.
36. حمدان، سعيد بن سعيد(2004): **أهميـــة الأســـرة كمؤسسة اجتماعيـــة** ، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من 2/21 حتى 2/24 من عام 1425هـ، موقع منشاوي، .www.minshawi.com/other/hamdan

37. حميدة، إمام مختار(1996): المسئولية الاجتماعية لدى طلاب شعبة التاريخ بكلية التربية، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي**، المجلد الأول ، العدد الرابع، ص 9 - 54.
38. حميدة، فاطمة إبراهيم (1990) : **التفكير الأخلاقي – دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل**، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
39. حميدة، فاطمة إبراهيم (1990) : أثر المناقشة الأخلاقية على مستوى الحكم الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلتين الإعدادية والثانوية – دراسة تجريبية، **التفكير الأخلاقي – دليل المعلم في تنمية التفكير الأخلاقي لدى التلاميذ في جميع المراحل**، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة.
40. حوى، سعيد (2006): **المستخلص في تزكية الأنفس**، ط 12، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
41. الحولي، عليان عبد الله(2003): **الأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية**، مكتبة آفاق، غزة.
42. الخاجه، مي(1998): المسئولية الاجتماعية في بعض مؤسسات دولة الإمارات ودور العلاقات العامة في ممارستها، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية- جامعة الإمارات العربية**، مجلد 14، العدد الأول، ص 117 – 185.
43. داودي، محمد (2006) : مستوى الحكم الخلقي لدى عينة من الأحداث الجانحين، **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة**، لبنان، المجلد 17، العدد 65 ، موقع شبكة العلوم النفسية العربية www.arabspsynet.com/paper
44. درامي، سفيان بن سالم(1988): **الإسلام ومبادئ الأخلاق**، مطبوعات إدارة إحياء التراث الإسلامي، قطر.
45. ديوى، جون، ترجمة: عبد الفتاح السيد هلال(1982): **المبادئ الأخلاقية في التربية**، الدار المصرية للتأليف والترجمة، القاهرة.
46. رزق، حنان عبد الحليم(2002): دور بعض الوسائط التربوية في تنمية وتأصيل القيم الأخلاقية لدى الشباب في ظل ملامح النظام العالمي الجديد، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، العدد 48 ، 79 – 156 .
47. الرميح، يوسف أحمد عامر و محمود محمد أحمد صادق (2004) : نموذج واقعي مقترح لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى الشباب الجامعي تجاه مشكلة الحوادث المرورية (دراسة تطبيقية)، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية- جامعة حلوان**، العدد السابع عشر، الجزء الأول ، ص 57 – 90 .
48. الرويشد، فهد عبد الرحمن (2007):الحرية والمسئولية الاجتماعية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية- جامعة القاهرة**، العدد الأول، ص 1 – 48.

49. الريماوي، محمد عودة(2003): **في علم نفس الطفل،** دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
50. الزكي، جمال محمد (2008): **بحث حول قول الرسول صلى الله عليه وسلم :" إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق**"، موقع صيد الفوائد، www. saaid.net/book
51. زهران، حامد عبد السلام(1982): **علم نفس النمو"الطفولة والمراهقة"** ، دار الكتب، القاهرة.
52. السجستاني، أبي داود سليمان بن الأشعث(1996): **سنن أبي داود،** تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.
53. سكران، ماهر عبد الرازق(2004): استخدام العلاج المعرفي في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، جامعة حلوان،** العدد السادس عشر، الجزء الثاني، ص 811 – 830.
54. السهل، راشد وناصر العسعوسي(1994): اتجاهات المراهقين نحو تحمل المسئولية الشخصية والأسرية في دولة الكويت، **مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس،** العدد الثالث ، ص 275 – 295 .
55. السيد ، فؤاد البهي (1998): **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة** ، دار الفكر العربي، القاهرة.
56. السيد، نفين بكر عبد الرحمن محمد (1997): العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير،** كلية التربية - جامعه أسيوط، موقع الحصن النفسي www.bafree.net/forums/
57. الشربجي، وجيه (1993): التربية الخلقية وأهميتها عند العرب، **مجلة التربية – الإمارات،** العدد 108-110، ص 257-261.
58. شريت، أشرف محمد (2003): برنامج مقترح باستخدام الأنشطة التربوية لتنمية سلوك المسئولية الاجتماعية لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، **مجلة دراسات عربية في علم النفس،** العدد الثالث، المجلد الثاني، ص 95 – 196 .
59. الشمري، هدى علي جواد(2008): **الأخلاق في السنة النبوية،** دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.
60. الصنيع، صالح بن إبراهيم (2001): الإرشاد الأخلاقي "منظور إسلامي"، **مجلة الإرشاد النفسي،** مركز الإرشاد النفسي – جامعة عين شمس، العدد 13، ص 1 – 32.

61. طوقان، محي الدين وأرناؤوط سعادات (1985): العلاقة بين النمو المعرفي والأحكام الأخلاقية لدى عينة من الأطفال الأردنيين، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت**، العدد 18. www.pubcouncil.kuniv.edu.kw

62. العامر، عثمان بن صالح (2006): **دور المؤسسات التعليمية في تحقيق الأمن الخلقي والمجتمعي في عصر العولمة**، ورقة عمل مقدمة لندوة المجتمع والأمن المنعقدة بكلية الملك فهد الأمنية بالرياض من 2/21 حتى 2/24 من عام 1425هـ، موقع العجمان، www.alajman.ws/vb/archive/index.php

63. عباس، جمال محمد (1995): **تطور الحكم الخلقي لدى الأطفال وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية**، الموقع التربوي الإسلامي / www.khayma.com

64. عبد العال، محمد(1995): دور معسكرات الشباب في تنمية المسئولية الاجتماعية نحو البيئة،رسالة ماجستير ، **مجلة السياسة الدولية**، العدد 126 ، ص 257.

65. عبد الفتاح، فوقية(2000): **مقياس التفكير الأخلاقي**- المصور للأطفال ، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

66. عبد الفتاح ، فوقية (2001) : **مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين – كراسة التعليمات**، مكتبة الأنجلو ، القاهرة.

67. عبد الله، فاطمة حسن(2003): دور المعسكرات الترويحية في تنمية المسئولية الاجتماعية وتوطيد الصلة بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات، **مجلة عالم التربية** ، العدد العاشر، ص 79 - 107.

68. العبيدي، وديع(2006): **مظاهر سلوك الفرد والمسئولية الأخلاقية**، موقع عرب www.arabswata.org/forums/archive/index.php

69. عتر ، نور الدين (1979): **ماذا عن المرأة** ، دار الفكر، دمشق.

70. عثمان، سيد أحمد (1986): **المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة – دراسة نفسية تربوية**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

71. العدل، عادل محمد محمود(2002): القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية ومفهوم الذات الاجتماعي والتحصيل الدراسي، **مجلة البحوث التربوية**، العدد 21، ص 9 – 50 .

72. العسال ، خليفة حسين (1992): التربية الخلقية في القرآن الكريم ، **حولية كلية الشريعة والدراسات الإسلامية** - جامعة قطر، العدد العاشر، ص 507 – 550.

73. عسلية، محمد إبراهيم (2005): القيم السائدة لدى طلبة الجامعة بغزة في ظل انتفاضة الأقصى – دراسة مقارنة بين الجنسين، **مجلة كلية التربية –جامعة عين شمس**، العدد 29، الجزء 2، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ص 233 – 258 .

74. عريشي، صديق أحمد محمد (2004): نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة، **رسالة ماجستير منشورة**، جامعة أم القرى – كلية التربية، المملكة العربية السعودية، موقع عرب سيكولوجي.

75. عريفح، سامي سلطي (2002): **سيكولوجية النمو – دراسة الطفل ما قبل المدرسة**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

76. عز، إيمان (2002) : النمو الأخلاقي عند الطفل، **موقع مجلة النبأ**، العدد 66، www.annabaa.org/nabb/nmohtm

77. عقلة، محمد (1986): **النظام الأخلاقي في الإسلام**، مكتبة الرسالة الحديثة، عمان- الأردن.

78. علام، صلاح الدين محمود (2002): **القياس والتقويم التربوي والنفسي : أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة.

79. علوان، عبد الله ناصح (1999): **تربية الأولاد في الإسلام**، المجلد الأول، دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، القاهرة.

80. علي ، نبيل موسى سليمان(2001): الدجماطقية وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية لدى طلبة الجامعة بمحافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية- الجامعة الإسلامية بغزة.

81. العواملة، حابس وأيمن مزاهرة (2003): **سيكولوجية الطفل - علم نفس النمو** ، الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

82. عوض، عبد التواب أبو العلا(1999): المسئولية الاجتماعية وعلاقتها بالأساليب المعرفية ومركز الضبط، **رسالة ماجستير**، كلية التربية – جامعة أسيوط ، موقع الحصن النفسي www.bafree.net/forums/showthread.php

83. العيد ، سليمان بن قاسم (2005): التربية الخلقية بين الإسلام والعولمة ، **مجلة الدراسات الإسلامية** ، تصدر عن مجمع البحوث الإسلامية ، الجامعة الإسلامية العالمية ، باكستان، ص 69 – 95 .

84. عيسى، محمد رفقي(1988): مستوى النمو الأخلاقي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي – النظرتان الحالية والمستقبلية، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي – جامعة الكويت**، العدد 30. www.pubcouncil.kuniv.edu.kw

85. العيسوي، عبد الرحمن (1987): **سيكولوجية النمو – دراسة في نمو الطفل والمراهق**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت

86. عيسوى، عبد الرحمن محمد (2003): **الاختبارات والمقاييس النفسية والعقلية** ، منشأة المعارف، الإسكندرية.

87. الغامدي، حسين عبد الفاتح(2001): علاقة تشكل هوية الأنا بنمو التفكير الأخلاقي لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، عدد 29، ص 221-255، موقع عرب سيكولوجي، www.arabpsychology.com

88. الغامدي ، حسين عبد الفتاح، **وجهة نظر روبرت سيلمان النمو الاجتماعي الأخلاقي : تبني الدور**، موقع عرب سيكولوجي، www.arabpsychology.com

89. الغامدي، حسين عبد الفتاح ، **نظرية نانسي ايزنبرج في السلوك الاجتماعي**، موقع عرب سيكولوجي، www.arabpsychology.com

90. الغامدي، حسين عبد الفتاح ، **وجهة نظر وليم ديمون في النمو الاجتماعي والأخلاقي**، موقع عرب سيكولوجي، www.arabpsychology.com

91. الغامدي، حسين عبد الفتاح: **نظرية كولبرج في نمو التفكير الأخلاقي**، موقع عرب سيكولوجي، www.arabpsychology.com

92. غرايبه، فيصل (2006) **المسئولية الاجتماعية حاجة للفرد وحاجة للمجتمع**، موقع أمان الأردن، www.amanjordan.org/a-news/wmview.ph

93. الغزالي، أبي حامد محمد بن محمد(1980): **معارج القدس في مدارج معرفة النفس**، ط 4 ، دار الآفاق الجديدة، بيروت.

94. الغزالي، الإمام أبي حامد، تحقيق: سيد عمران (2004): **إحياء علوم الدين**، الجزء الثالث، دار الحديث، القاهرة.

95. الغزالي، حصة أحمد (2000): المسئولية والجزاء في الكتاب والسنة ، **حولية كلية أصول الدين بالقاهرة**، العدد السابع عشر ، المجلد الثاني، ص 477 – 541 .

96. الغزالي، محمد (1980): **خلق المسلم**، دار القلم، دمشق.

97. الغزالي، محمد (1983): **خلق المسلم**، ط9، دار التوفيق النموذجية للطباعة، القاهرة.

98. فتح الباب، عصام عبد الرازق(2003): تصميم مقياس تنمية المسئولية الاجتماعية لدى جماعات النشاط المدرسي اللاصفية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية - جامعة حلوان**، العدد 15، الجزء الثاني، ص 661 – 699 .

99. فتحي، مديحة مصطفى(2000): التدخل المهني لطريقة تنظيم المجتمع لتنمية المسئولية الاجتماعية للمرأة الريفية لحماية بيئتها من التلوث، **مجلة كلية الآداب – جامعة حلوان**، العدد الثامن، ص 155 – 200.

100. فهد، ابتسام محمد (2008): **بناء منهج للتربية الخلقية في ضوء الرؤية القرآنية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

101. فهمي، نورهان منير حسن(2001): تصور مقترح لدور خدمة الجماعة في تنمية المسئولية الاجتماعية دراسة عن المشاركة السياسية للشباب الجامعي، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية - جامعة حلوان**، العدد الحادي عشر، ص 115- 146.

102. قاسم، جميل محمد محمود(2008): فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسئولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة.

103. قرعوش، كايد، والقضاة، خالد وآخرون (2001): **الأخلاق في الإسلام**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

104. القزويني، أبي عبد الله محمد بن يزيد(1996): **سنن ابن ماجه**، تحقيق أبو عبيدة مشهور بن حسن آل سلمان، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.

105. قناوي، هدى محمد (1987): دراسة مقارنة بين أطفال مصر والبحرين في النمو الخلقي، **مجلة دراسات تربوية** ، المجلد الثاني، الجزء السادس، ص 67 – 109 .

106. قناوي، هدى محمد وعبد المعطي، حسن مصطفى (2001): **علم نفس النمو – الأسس والنظريات**، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة.

107. قنديل، سلوى محمد عبد الغنى (2003): المناخ الأسرى كما يدركه الأبناء و علاقته بالمسئولية الاجتماعية، **رسالة ماجستير**، كلية التربية - جامعة عين شمس، موقع الحصن النفسي www. bafree.net/forums/showthread.php

108. الكحلوت، عماد حنون محمد(2004): دراسة لبعض المتغيرات الانفعالية والاجتماعية وعلاقتها بمستوى النضج الخلقي لدى المراهقين في محافظات غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية –قسم علم النفس، جامعة الأزهر-غزة.

109. كمال الدين، هالة فؤاد(1991): الحكم الخلقي لدى الطفل المتخلف عقلياً، **مجلة دراسات نفسية**- تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية(رانم)، أكتوبر، القاهرة، ص 553 - 570.

110. الكمالي، عبد الله يحيى (2003): **الطريق إلى التميز التربوي**، دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت.

111. كولبرج، لورانس، ترجمة علي بن شرف الموسوى(1999): عندما يصبح الطفل اليافع فيلسوفا- قراءة في النمو الأخلاقي والمعرفي عند الأطفال، **مجلة التربية المعاصرة**، السنة 16، العدد 52، أغسطس، ص 77 – 134.

112. ليلى، وليام ، ترجمة:علي عبد المعطي محمد(1991): **المدخل إلى علم الأخلاق**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

113. محجوب ، عباس (1984): التربية على المسئولية ، **مجلة الوعي الإسلامي** ، العدد 139، ص 29 – 33 .

114. مرهج، ريتا (2001): **أولادنا من الولادة حتى المراهقة**، أكاديميا انترناشيونال للنشر والطباعة، بيروت.

115. محمد، إسماعيل عبد الخالق(2000): دراسة للنمو الخلقي لدى المراهقات الكفيفات والمبصرات وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية، **رسالة ماجستير منشورة**، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعه القاهرة،شبكة الحصن النفسي www. bafree.net/forums/showthread.php

116. محمد، صلاح الدين عبد القادر(2001): المسئولية الاجتماعية في علاقتها بالتوكيدية، **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس**، العدد 8، ص 153 – 170 .

117. محمد، صلاح الدين عبد القادر(2001): المسئولية الاجتماعية في ضوء مفهوم الطاقة النفسية ، **مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس**، العدد 8، ص 171 – 195.

118. محمد، عادل عبد الله(1991): **اتجاهات نظرية في سيكولوجية نمو الطفل والمراهق**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

119. محمد ، محمد عوض(2004): التربية الخلقية والبناء المتكامل للشخصية، **مجلة التواصل** - جامعة عدن، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، عدن، ص67-84.

120. محمد، منار العز محمد (1992) : المسئولية في الإسلام، **مجلة هدى الإسلام - فلسطين**، السنة العاشرة، العدد 5، ص 47 – 48.

121. محمد، نيفين عبد الرحمن(1997): العلاقة بين النمو المعرفي والحكم الخلقي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، **رسالة ماجستير منشورة،** جامعة أسيوط - كلية التربية، موقع ببليو اسلام نت.
122. مراد، مصطفى (2005): **خلق المؤمن** ، دار الفجر للتراث، القاهرة.
123. مرسي، سيد عبد الحميد (1983): **النفس المطمئنة، سلسلة دراسات نفسية إسلامية،** ط1، دار التوفيق النموذجية، القاهرة.
124. المطوع، جاسم محمد بدر(1993): **الوقت عند المرأة،** مؤسسة الكلمة للنشر والتوزيع، الكويت.
125. ملحم، سامي(2000): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس،** إربد.
126. المنجد في اللغة والإعلام(1992): ط 33، دار الشرق، بيروت.
127. منسي، حسن (1999): **مناهج البحث التربوي،** ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد- الأردن.
128. موسى، رشاد علي عبد العزيز (1987): **سيكولوجية الفروق بين الجنسين،** مؤسسة مختار للنشر والتوزيع، القاهرة.
129. الميداني، عبد الرحمن حسن حنبكة(1992): **الأخلاق الإسلامية وأسسها،** الجزء الأول، ط3، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.
130. الميداني، عبد الرحمن حسن حنبكة(1992): **الأخلاق الإسلامية وأسسها،** الجزء الثاني، ط3، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق.
131. ناصر، ابراهيم (2006): **التربية الأخلاقية،** دار وائل للنشر، عمان.
132. نجاتي، محمد عثمان(1993): **الدراسات النفسانية عند العلماء المسلمين،** دار الشروق، القاهرة.
133. نجاتي، محمد عثمان (1989): **القرآن وعلم النفس،** دار الشروق، بيروت.
134. نجاتي، محمد عثمان (2002): **الحديث النبوي وعلم النفس،** دار الشروق، بيروت.
135. نصار، محمد عبد الستار(1982): **دراسات في فلسفة الأخلاق،** دار القلم، الكويت.
136. النيسابوري، أبي الحسين مسلم بن الحجاج القشيري (2004): **صحيح مسلم** ، تحقيق محمد بن عيادي بن عبد الحليم، الجزء الأول، مكتبة الصفا، المغرب.
137. يعقوب، محمد بن حسين (2006): **ابن الإسلام- منهج متكامل في الشريعة للمبتدئين،**الجزء السادس، مكتبة دار التقوى، شبرا الخيمة.

المراجـــع الانجليـزيـة:

138) Arsenio William F. (1988): Children's Conceptions of the Situational Affective Consequences of Sociomoral Events , **Child Development** , Vol. 59, No.6. P 1611 – 1622.

139) Asendorpf Jens B. AND Winkler Gertrud Nunner (1992): Children's moral motive strength and temperamental inhibition reduce their immoral behavior in real moral conflicts **, Child Development** , vol. 63 , no.5.P 1223 – 1235.

140) Bersoff David M. and Miller Joan G. (1993): Culture ,Context, and the development of moral accountability judgments, **Developmental Psychology** . vol.29, no. 4. P 664 – 676.

141) Cole Elizabeth r. and stewar Abigail j. (1996):Meanings of political participation among black and white women : political identity and social responsibility , **Journal of personality and psychology**, vol.71,no.1.P 130-140**.**

142) Enzle Michael E. and Harvey Michael (1992): Implicit Role Obligations Versus Responsibility in Constituency Representation , **Journal of Personality and social Psychology** ,Vol.62, No.2. P 238 – 245.

143) Hart Daniel and Chmiel Susan (1992): Influence of Defense Mechanisms on Moral Judgment Development: Longitudinal Study, **Developmental Psychology** . vol.28 no. 4. P 722 – 730.

144) Kahn,Jr.Peter H. (1992): Children's Obligatory and Discretionary Moral
Judgments , **Child Development** , Vol. 63, No. 2. P 416 – 430.

145) Krebs Dennis L. and Denton Kathy L. and etc. (1991): Structural Flexibility of Moral Judgment **, Personality and Social Psychology** , Vol.61, No. 6. P 1012-1023.

146) McGraw Kathleen (1987): Guilt following transgression: An Attribution of responsibility approach **, Journal of Personality and social Psychology** ,vol.53 , no.2. P 247 – 256.

147) McGraw Kathleen M. and Bloomfield Jeremy (1987): Social Influence Group Moral Decisions : The Interactive Effects of Moral Reasoning and Sex Role Orientation , **Journal of Personality and social Psychology** ,Vol.53 ,No.6. P 1080 – 1087.

148) Miller Joan G. and Bersoff Daivd M. (1992): Culture and moral judgment: How are conflicts between justice and interpersonal responsibilities resolved , **Journal of Personality and social Psychology** ,vol.62 , no. 4. P 541 – 554.

149) Martinek, Tom and Schilling, Tammy and Johnson, Dennis(2001): Transferring Personal and Social Responsibility of Underserved Youth to the Classroom**, Urban Review**, v33, n1, p29-45 , www.eric.ed.gov.

150) Osguthorpe, Richard D.(2009): On the Possible Forms a Relationship Might Take between the Moral Character of a Teacher and the Moral Development of a Student , **Teachers College Record,** v111, n1, p1-26, www.eric.ed.gov.

151) Sachs John (1992) : Covariance structure analysis of atest of moral orientation and moral judgment , **Educational and Psychological Measurement** , vol. 52, no. 4. P 825 – 833.

152) Seider, Scott(2008): "Bad Things Could Happen": How Fear Impedes Social Responsibility in Privileged Adolescents, **Journal of Adolescent Research**, v23 n6 p647-666, www.eric.ed.gov.

153) Smetana Judith G. and Killen Melanie (1991): Children's reasoning about interpersonal conflicts , **Child Development** , vol. 62,no. 3. P 629 – 644.

154) Thoma Stephen J. and Rest James R. (1991): Describing and Testing a moderator of the moral judgment and action relationship, **Journal of Personality and social Psychology** ,Vol.61, No.4. P 659 - 669.

155) Vitton, Charles J. and Wasonga, Teresa A.(2009): Between Kohlberg and Gilligan: Levels of Moral Judgment among Elementary School

Principals, **Leadership and Policy in Schools,** v8, n1, p92-116, www.eric.ed.gov.

156) Wainryb Cecilia (1991):Understanding differences in moral judgments : The role of informational assumptions , **Child Development** ,vol. 62, no.4. P 840 – 851.

157) Wainryb Cecilia (1993) : The Application of Moral Judgments to other Cultures : Relativism and Universality , **Child Development** , Vol. 64, No. 3. P 924 – 933.

158) Walker Lawrence J. and Vries de Brian (1987): Moral stages and moral orientations in real life and hypothetical dilemmas **, Child Development** , vol. 58 , no. 3. P 842 – 858.

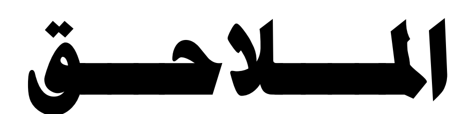
159) Walker Lawrence j.(1989): ALogitudinal study of moral reasoning , **Child Development** ,vol.60,no.1. P 157 – 166.

160) Walker Lawrence j. and Taylor John H. (1991):Family interactions and development of moral reasoning ,**Child Development** ,vol. 62, no.2. P 264 – 283.

161) Walker Lawrence j. and Taylor John H. (1991): Stage transitions in moral reasoning: A longitudinal study of developmental processes, **Developmental Psychology** ,vol.27.no.2. P 330 – 337.

162) Weinstock, Michael and Assor, Avi(2009): Schools as Promoters of Moral Judgment: The Essential Role of Teachers' Encouragement of Critical Thinking, **Social Psychology of Education: An International Journal**, v12, n1, p137-151**,** www.eric.ed.gov**.**

163) Wright, Paul M and White, Katherine and Gaebler-Spira, Deborah(2004): Exploring the Relevance of the Personal and Social Responsibility Model in Adapted Physical Activity: A Collective Case Study**, Journal of Teaching in Physical Education**, v23, n1, p71-87, www.eric.ed.gov.


الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين لاستبانة المسئولية الاجتماعية

الرقم	أسماء المحكمين	مكان العمل
.1	الدكتور درداح الشاعر	جامعة الأقصى
.2	الدكتور جميل الطهراوي	الجامعة الإسلامية
.3	الأستاذ أنور البرعاوي	الجامعة الإسلامية
.4	الدكتور عاطف الأغا	الجامعة الإسلامية
.5	الدكتور أنور العبادسة	الجامعة الإسلامية
.6	الدكتورة عايدة صالح	جامعة الأقصى
.7	الدكتور محمد عليان	جامعة الأزهر
.8	الدكتور عبد العظيم المصدر	جامعة الأزهر
.9	الدكتور سمير قوتة	الجامعة الإسلامية
.10	الأستاذ توفيق شبير	الجامعة الإسلامية
.11	الأستاذ أكرم شعث	جامعة الأزهر

ملحق رقم (2)

استبانة المسئولية الاجتماعية في صورتها الأولية

الجامعة الإسلامية – غزة
كلية الدراسات العليا
قسم علم نفس / إرشاد نفسي

استمارة تحكيم لمقياس المسئولية الاجتماعية

الدكتور الفاضل:

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أتشرف بإفادتكم أنني أقوم بإعداد رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي بعنوان :

" **التفكير الأخلاقي وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية وبعض المتغيرات لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة** "

مما استوجب إعداد مقياس للمسئولية الاجتماعية وذلك بعد الاطلاع على عدد من المقاييس التي أعدت من قبل عدد من الباحثين.

أرجو من سيادتكم التكرم وإبداء آرائكم حول عبارات المقياس وتقديم التعديلات المقترحة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير ،،

الطالبة في قسم الدراسات العليا
ميسون محمد مشرف

تعريف الباحثة الإجرائي للمسئولية الاجتماعية:

يقصد بالمسئولية الاجتماعية مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وتتضمن معرفة الفرد لحقوقه وواجباته نحو مجتمعه، وهذا يتم من خلال الشعور بالواجب الاجتماعي والقدرة على تحمله والقيام به، وتفهم مشكلات المجتمع وأوضاعه الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وبذل الجهد في سبيل المحافظة على الجماعة والتعاون مع الآخرين لضمان استمرارها وتقدمها.

البعد الأول : **المسئولية الشخصية (الذاتية):**

وتعرفها الباحثة إجرائياً : هي إدراك الفرد لمسئوليته عن سلوكه ووعيه لذاته ووعيه نحو أسرته.

الرقم	العبـــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
1.	عندما أكلف بعمل أبذل فيه كل جهدي.					
2.	يسعدني أن أدعى لحل مشكلات في أسرتي.					
3.	أحافظ على الهدوء في المصلى .					
4.	أحافظ على الكتب التي أستعيرها من المكتبة وأعيدها دون أن يلحق بها أي تلف.					
5.	يضايقني أن أصل إلى المحاضرة متأخرا.					
6.	ألتزم بالنظام في طابور القبول والتسجيل.					
7.	أتنازل عن بعض حقوقي في سبيل سعادة أسرتي.					
8.	أؤمن بالمثل القائل (أنا ومن بعدي الطوفان).					
9.	عندما أستعير كتاباً من مكتبة الجامعة أعيده في موعده المحدد.					
10.	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي.					
11.	أبادر لتقديم المساعدة لوالدي في كل وقت.					

البعد الثاني: المسئولية الجماعية:

وتعرفها الباحثة إجرائياً : هي التزام الفرد تجاه زملائه ومعلميه وجامعته ومحيطه.

الرقم	العبـــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
1.	أشارك زملائي في الحديث عن مشاكل المجتمع.					
2.	يهمني أن أحضر الندوات الاجتماعية.					
3.	أحب المشاركة في تشييع جنائز الشهداء.					
4.	يسعدني أن يلجأ إلى زملائي لأساعدهم في حل مشاكلهم.					
5.	أفضل العمل في جماعة على العمل منفرداً.					
6.	أحب أن تكون عندي مجموعة كتب اجتماعية.					
7.	التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة.					
8.	أرى أن قائد أي جماعة هو المسئول وحده عن كل أفعالها.					
9.	أفضل أن تتناول خطبة الجمعة مشاكل المجتمع.					
10.	أساهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين.					
11.	المحافظة على قيم الجماعة أمر ضروري.					
12.	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا من زملائي والمجتمع.					
13.	أنجز الأبحاث والتقارير الجامعية في مواعيدها.					
14.	أشارك دائما في انتخابات مجلس الطلبة في الجامعة					
15.	أمنع أصدقائي من الإساءة إلى الناس في الطريق.					
16.	أرحب بالمشاركة في الأعمال التطوعية.					
17.	ألتزم بقوانين وأنظمة الجامعة باستمرار.					
18.	أحب أن أشارك في المناقشات الجماعية.					
19.	أرفع صوت المذياع ما دام ذلك يسعدني.					

البعد الثالث : المسئولية الدينية والأخلاقية

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي التزام الفرد بتعاليم الدين الإسلامي وبالقيم الأخلاقية عموماً.

الرقم	العبـــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
1.	أحب أن تكون عندي مجموعة كتب دينية.					
2.	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع زملائي.					
3.	أرحب بأن أشرح لزميل لي درساً عندما يتغيب عن الجامعة بسبب مرضه.					
4.	الاعتذار للزملاء عن التأخر عن موعد معهم ضروري.					
5.	يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعده .					
6.	أحب العامل الذي يتقن عمله.					
7.	أراعي ترشيد استهلاكي للمياه والكهرباء.					
8.	أحرص على عدم إلقاء الفضلات على الأرض.					
9.	أحرص على مساعدة زميلي ضعيف النظر.					
10.	أتضايق عندما أرى كتابة على الجدران مخلة بالآداب. العامة.					
11.	أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة.					
12.	يؤلمني إسراف الطلبة في استخدام المياه.					
13.	المحافظة على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في الجامعة أمر ضروري.					
14.	إذا اقتضت مصلحتي الغش إني ألجأ إليه لتحقيق النجاح.					
15.	أعرف أن الدين يحث على النظافة والمحافظة على البيئة.					

البعد الرابع : المسئولية الوطنية

وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي إحساس الفرد بالانتماء لمجتمعه وحرصه عليه.

الرقم	العبـــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
1.	يهمني أن أستمع إلى نشرة الأخبار.					
2.	المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع.					
3.	يهمني أن أحضر الندوات السياسية.					
4.	أحب أن أقرأ عن تاريخ بلدي.					
5.	أفضل الاستماع لهواياتي الخاصة في الإذاعة على الاستماع إلى نشرة الأخبار.					
6.	أرحب بتقديم المساعدة لأصحاب البيوت المهدمة.					
7.	أحب أن تكون عندي مجموعة كتب سياسية.					
8.	أشارك في تقديم واجب العزاء في الشهداء.					
9.	أتابع الأحداث والتغيرات التي تجري في بلدي.					
10.	أحزن لأي كارثة تقع في بلدي.					
11.	أمارس حقي في الانتخاب داخل بلدي.					
12.	أحرص على فهم الطريقة التي يسير العمل بها في المجلس التشريعي.					
13.	أحرص على إظهار الجانب المشرق لبلدي.					
14.	أهتم بالاشتراك في الاحتفالات الوطنية.					
15.	سلبية الشباب تجاه وطنهم عمل غير أخلاقي.					

ملحق رقم (3)

استبانة المسئولية الاجتماعية في صورتها النهائية

أخي الطالب / أختي الطالبة

من فضلك املأ البيانات التالية مع عدم كتابة الاسم:

(ملاحظة: المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط)

الكليـــة : ______________ **التخصص :** ________________

النوع: ( ) **ذكر** ( ) **أنثى**

المستوى الدراسي : ( ) الأول ( ) الثاني ( ) الثالث ( ) الرابع

منطقة السكن: ( ) شمال غزة ( ) مدينة غزة ( ) محافظة الوسطى

( ) خانيونس ( ) رفح.

مستوى تعليم الأب: ( ) ابتدائي ( ) إعدادي ( ) ثانوي ( ) جامعي فأكثر.

مستوى تعليم الأم: ( ) ابتدائي ( ) إعدادي ( ) ثانوي ( ) جامعي فأكثر

مستوى دخل الأسرة: ( ) أقل من 2000 شيكل ( ) **من** 2000 – أقل من 3000 شيكل

( ) من 3000- أقل من 4000 شيكل ( ) من 4000 شيكل فأكثر.

عدد أفراد الأسرة : ( ) فرداً

الترتيب الولادي لك في الأسرة : ____________.

تعليـــمـــــــات:

- فيما يلي عددا من العبارات اقرأ كل عبارة جيدا وضع علامة ( ) تحت الإجابة التي تختارها علما أنه توجد خمس اختيارات (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً).
- أجب بسرعة وحسب انطباعك الأول، وتذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وإنما المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص.
- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة وتأكد أنك تضع العلامة أمام الرقم الصحيح للعبارة.
- أجب عن كل عبارة ولا تترك أي عبارة بدون إجابة.

الطالبة في كلية الدراسات العليا

ميسون مشرف

استبانة المسئولية الاجتماعية للمرحلة الجامعية

البعد الأول : المسئولية الشخصية (الذاتية):

الرقم	العبـــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
1.	أبذل قصارى جهدي لانجاز أي عمل أكلف به.					
2.	أساعد في حل مشكلات أسرتي.					
3.	أحافظ على الهدوء أثناء تواجدي في المصلى .					
4.	أتنازل عن بعض حقوقي في سبيل سعادة أسرتي.					
5.	لا ألتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور.					
6.	أحرص على تقديم المساعدة لوالدي في كل وقت.					
7.	أرفع صوت المذياع ما دام ذلك يسعدني.					
8.	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي.					
9.	أشعر بالضيق الشديد إذا تأخرت عن موعد المحاضرة.					

البعد الثاني: المسئولية الجماعية:

الرقم	العبـــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
1.	أشارك زملائي في الحديث عن مشاكل المجتمع.					
2.	أهتم بالبرامج والندوات الاجتماعية.					
3.	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا من الناس.					
4.	أساعد زملائي في حل مشاكلهم.					
5.	أفضل العمل في جماعة على العمل الانفرادي.					
6.	لا أميل إلى قراءة الكتب الاجتماعية.					
7.	أشارك في انتخابات مجلس الطلبة في الجامعة.					
8.	أفضل أن تتناول خطبة الجمعة مشاكل المجتمع.					
9.	أساهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين.					

10.	أحافظ على قيم المجتمع.					
11.	أحافظ على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في الجامعة.					
12.	أنجز الأبحاث والتقارير الجامعية في مواعيدها.					
13.	أرى أن التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة.					
14.	أمنع أصدقائي من الإساءة إلى الناس في الطريق.					
15.	أشارك في الأعمال التطوعية.					
16.	ألتزم بقوانين وأنظمة الجامعة باستمرار.					
17.	أشارك في المناقشات الجماعية.					
18.	أساهم بالتبرع بالدم للمصابين والجرحى.					
19.	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.					
20.	أرى أن قائد أي جماعة هو المسئول وحده عن كل أفعالها.					
21.	أحب المشاركة في تشييع جنائز الشهداء والموتى.					
22.	أعيد الكتب التي أستعيرها من مكتبة الجامعة في الموعد المحدد.					

البعد الثالث : المسئولية الدينية والأخلاقية

الرقم	العبـــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
1.	أحب قراءة الكتب الدينية.					
2.	يضايقني استعمال الطلبة للكلمات النابية في التخاطب بينهم.					
3.	أشرح لزميلي الدرس عندما يتغيب عن الجامعة.					
4.	أعتذر لزملائي عند التأخر عن موعدي معهم.					
5.	يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعده في مكان عام.					
6.	أحرص على إتقان أي عمل أقوم به.					
7.	أراعي ترشيد استهلاكي للمياه والكهرباء.					
8.	أحرص على عدم إلقاء الفضلات على الأرض.					
9.	أحرص على مساعدة زميلي ضعيف النظر.					

10.	أتضايق عندما أرى كتابة على الجدران مخلة بالآداب.					
11.	أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة.					
12.	يضايقني إسراف الطلبة في استخدام المياه.					
13.	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع زملائي.					
14.	ألجأ إلى الغش في الامتحانات لتحقيق النجاح.					

البعد الرابع : المسئولية الوطنية

الرقم	العبــــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	أعارض	أعارض بشدة
1.	أحرص على الاستماع إلى نشرات الأخبار.					
2.	أعتقد أن المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع.					
3.	لا أهتم لحضور الندوات السياسية.					
4.	أقرأ عن تاريخ بلدي.					
5.	أرحب بتقديم المساعدة لأصحاب البيوت المهدمة.					
6.	لا أميل إلى قراءة الكتب السياسية.					
7.	أشارك في تقديم واجب العزاء في الشهداء.					
8.	أتابع الأحداث والتغيرات التي تجري في بلدي.					
9.	أحزن لأي كارثة تقع في بلدي.					
10.	أمارس حقي في الانتخاب داخل بلدي.					
11.	لا أهتم بمعرفة الطريقة التي يسير العمل بها داخل المجلس التشريعي.					
12.	أحرص على إظهار الجانب المشرق لبلدي.					
13.	أشارك في الاحتفالات الوطنية.					
14.	يضايقني سلبية الشباب تجاه وطنهم.					

ملحق رقم (4)

الصورة النـهائية للمقياس عند التطبيق

مقياس المسئولية الاجتماعية و مقياس التفكير الأخلاقي للراشدين

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب / أختي الطالبة

من فضلك املأ البيانات التالية مع عدم كتابة الاسم:

(ملاحظة: المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط)

الكليـــة : ________ **التخصص** : ________

النوع: ( ) **ذكر** ( ) **أنثى**

المستوى الدراسي : ( ) الأول ( ) الثاني ( ) الثالث ( ) الرابع

منطقة السكن: ( ) شمال غزة ( ) مدينة غزة ( ) محافظة الوسطى

( ) خانيونس ( ) رفح.

مستوى تعليم الأب: ( ) ابتدائي ( ) إعدادي ( ) ثانوي ( ) جامعي فأكثر.

مستوى تعليم الأم: ( ) ابتدائي ( ) إعدادي ( ) ثانوي ( ) جامعي فأكثر

مستوى دخل الأسرة: ( ) أقل من 2000 شيكل ( ) **من** 2000 – أقل من 3000 شيكل

( ) من 3000- أقل من 4000 شيكل ( ) من 4000 شيكل فأكثر.

عدد أفراد الأسرة : ( ) فرداً

الترتيب الولادي لك في الأسرة : ________.

تعليـــمــــــات:

- فيما يلي عددا من العبارات اقرأ كل عبارة جيدا وضع علامة ( ) تحت الإجابة التي تختارها علما أنه توجد خمس اختيارات (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، لا أوافق، لا أوافق مطلقاً).
- أجب بسرعة وحسب انطباعك الأول، وتذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة وإنما المطلوب أن تكون إجابتك معبرة عن سلوكك أو رأيك الخاص.
- لا تضع أكثر من علامة واحدة أمام كل عبارة وتأكد أنك تضع العلامة أمام الرقم الصحيح للعبارة.
- أجب عن كل عبارة ولا تترك أي عبارة بدون إجابة.

الطالبة في كلية الدراسات العليا

ميسون مشرف

الرقم	العبــــارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً
1.	أبذل قصارى جهدي لانجاز أي عمل أكلف به.					
2.	أساعد في حل مشكلات أسرتي.					
3.	أحافظ على الهدوء أثناء تواجدي في المصلى .					
4.	أتنازل عن بعض حقوقي في سبيل سعادة أسرتي.					
5.	لا ألتزم بالنظام عند الاصطفاف في الطابور.					
6.	أحرص على تقديم المساعدة لوالدي في كل وقت.					
7.	أرفع صوت المذياع ما دام ذلك يسعدني.					
8.	أخصص بعض الوقت للقراءة والتثقيف الذاتي.					
9.	أشعر بالضيق الشديد إذا تأخرت عن موعد المحاضرة.					
10.	أشارك زملائي في الحديث عن مشاكل المجتمع.					
11.	أهتم بالبرامج والندوات الاجتماعية.					
12.	أحرص على أن يكون سلوكي مقبولا من الناس.					
13.	أساعد زملائي في حل مشاكلهم.					
14.	أفضل العمل في جماعة على العمل الانفرادي.					
15.	لا أميل إلى قراءة الكتب الاجتماعية.					
16.	أشارك في انتخابات مجلس الطلبة في الجامعة.					
17.	أفضل أن تتناول خطبة الجمعة مشاكل المجتمع.					
18.	أساهم في جمع التبرعات لمساعدة المحتاجين.					
19.	أحافظ على قيم المجتمع.					
20.	أحافظ على الأدوات والأجهزة التي تستعمل في الجامعة.					
21.	أنجز الأبحاث والتقارير الجامعية في مواعيدها.					
22.	أرى أن التعاون أمر ضروري لنجاح أي جماعة.					
23.	أمنع أصدقائي من الإساءة إلى الناس في الطريق.					
24.	أشارك في الأعمال التطوعية.					
25.	ألتزم بقوانين وأنظمة الجامعة باستمرار.					
26.	أشارك في المناقشات الجماعية.					
27.	أساهم بالتبرع بالدم للمصابين والجرحى.					
28.	أحرص على تقديم المساعدة لجيراني.					
29.	أرى أن قائد أي جماعة هو المسئول وحده عن كل أفعالها.					
30.	أحب المشاركة في تشييع جنائز الشهداء والموتى.					
31.	أعيد الكتب التي أستعيرها من مكتبة الجامعة في الموعد المحدد.					

32.	أحب قراءة الكتب الدينية.					
33.	يضايقني استعمال الطلبة للكلمات النابية في التخاطب بينهم.					
34.	أشرح لزميلي الدرس عندما يتغيب عن الجامعة.					
35.	أعتذر لزملائي عند التأخر عن موعدي معهم.					
36.	يضايقني أن أرى شخصا يمزق جلد مقعده في مكان عام.					
37.	أحرص على إتقان أي عمل أقوم به.					
38.	أراعي ترشيد استهلاكي للمياه والكهرباء.					
39.	أحرص على عدم إلقاء الفضلات على الأرض.					
40.	أحرص على مساعدة زميلي ضعيف النظر.					
41.	أتضايق عندما أرى كتابة على الجدران مخلة بالآداب.					
42.	أعمل على تحقيق أهدافي بغض النظر عن الوسيلة.					
43.	يضايقني إسراف الطلبة في استخدام المياه.					
44.	أحرص على الالتزام بمواعيدي مع زملائي.					
45.	ألجأ إلى الغش في الامتحانات لتحقيق النجاح.					
46.	أحرص على الاستماع إلى نشرات الأخبار.					
47.	أعتقد أن المحافظة على نظافة الأماكن العامة واجب كل فرد في المجتمع.					
48.	لا أهتم لحضور الندوات السياسية.					
49.	أقرأ عن تاريخ بلدي.					
50.	أرحب بتقديم المساعدة لأصحاب البيوت المهدمة.					
51.	لا أميل إلى قراءة الكتب السياسية.					
52.	أشارك في تقديم واجب العزاء في الشهداء.					
53.	أتابع الأحداث والتغيرات التي تجري في بلدي.					
54.	أحزن لأي كارثة تقع في بلدي.					
55.	أمارس حقي في الانتخاب داخل بلدي.					
56.	لا أهتم بمعرفة الطريقة التي يسير العمل بها داخل المجلس التشريعي.					
57.	أحرص على إظهار الجانب المشرق لبلدي.					
58.	أشارك في الاحتفالات الوطنية.					
59.	يضايقني سلبية الشباب تجاه وطنهم.					

أخي الطالب / أختي الطالبة

سنقدم لك في هذا المقياس عددا من المواقف ، ويلي كل موقف منها مجموعة من الأسئلة من فضلك أجب على الأسئلة بدقة بوضع دائرة حول رقم الإجابة التي تختارها من بين ستة اختيارات (أ ، **ب** ، **ج** ، **د** ، **هـ** ، **و**) علما أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة فهذه أمور يمكن أن نختلف عليها فيما بيننا .

أجب بسرعة وحسب انطباعك الأول، المهم هو أن تكون إجابتك معبرة عن رأيك الخاص.

ومن فضلك أجب عن كل سؤال ولا تترك أي سؤال بدون إجابة، واختار إجابة واحدة فقط للسؤال.

ملاحظـــة:

المعلومات سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

نشكركم على تعاونكم الصادق ،،

الطالبة في قسم الدراسات العليا

ميسون مشرف

الموقـــف الأول:

يحرص أحمد على أن يشارك زملائه فيما يقومون به من رحلات ، وقد اتفق مع زملائه على تنظيم رحلة ، ووعده والده بالموافقة على الاشتراك في الرحلة إذا عمل في الإجازة واستطاع أن يدخر قيمة الاشتراك في الرحلة. بعد أن استطاع أحمد توفير المبلغ وقبل أن تبدأ الرحلة بفترة قصيرة غير والد أحمد رأيه، حيث نظم زملائه بالعمل رحلة ولم يكن لديه قيمة الاشتراك، فطلب من أحمد أن يعطيه المبلغ الذي ادخره ليستطيع القيام بالرحلة مع زملائه. والآن لا يريد أن يتخلف عن الرحلة التي نظمها مع أصدقائه ويفكر في رفض طلب الأب.

ضع دائرة حول رقم الإجابة التي تتفق مع رأيك، والاختيار يكون من بين (أ ، ب ، ج، د، هـ، و)، اختار فقط إجابة واحدة لكل سؤال:

1) **إذا رأيت أن أحمد يجب أن يعطي النقود لوالده ، هل ؟**

أ- التزاما بدوره كابن نحو أبيه بتلبية كل ما يطلب.

ب- لأنه قد يعرض نفسه لغضب الأب وعقابه الذي يصل إلى الضرب.

ج- التزاما بطاعة الأب الذي رباه.

د- طمعا في مكافأة من الأب فيما بعد.

هـ- خوفا من تأنيب الضمير إذا خذل أباه أمام زملائه.

و- لأن الابن يجب أن يضحي من أجل أبيه.

2) **قد يرى البعض أن يرفض أحمد إعطاء النقود لوالده، هل ؟**

أ- لأن بدون هذه النقود لن يستطيع الابن الاستمتاع بالرحلة مع زملائه.

ب- لأن الابن سوف يحزن إذا أخذت منه النقود التي تعب في الحصول عليها.

ج- لأن موقف الابن مع زملائه مساوي لموقف الأب.

د- لأن الأب يجب أن يوفي بوعده لابنه.

هـ- لأن الأبوة عطاء وإيثار.

و- لأن هذه السلوك يدعم الأنانية عند أحمد في المستقبل للتشبه بأبيه بالأخذ وعدم العطاء.

3) **أرى أن الآباء يجب ألا يتنصلوا من وعودهم لأبنائهم، وذلك؟**

أ – ليصبحوا نموذجا وقدوة للأبناء وينالوا احترامهم.

ب- محافظة على قيم ونظام الأسرة.

ج_ خوفا من فقدان ثقة الأبناء فيهم.

د- حتى لا يشعر الآباء بالذنب وتأنيب الضمير على عدم الوفاء بالوعد.

هـ- لأن الأبناء يتوقعون الصدق من الآباء.

و_ لأن الصدق فضيلة يجب الالتزام بها.

4) ماذا يحدث لو أن أحمد كذب على والده وأعطاه جزء من المبلغ وأخفى الباقي ليشترك في الرحلة، وإذا رأيت أحمد قد أخطأ في هذا السلوك ، هل ؟

أ- لأنه لن يسعد ويستمتع بالرحلة لأنه كذب على والده.

ب- لأنه لن يسامح نفسه بكذبه على أبيه.

جـ سيفقد ثقة جميع أفراد الأسرة.

د- لأنه سيصبح كاذبا ويعرض نفسه لعقاب الأب.

هـ- لأن الصدق فضيلة.

و - لأنه بكذبه سيصبح مرفوضا ومنبوذا من الأب وجميع أفراد الأسرة.

5) ماذا يحدث لو أن أحمد روى لأخيه ما قد أخفاه من نقود أبيه، إذا رأيت أن الأخ يجب أن يخبر أباه بشأن إخفاء النقود ، هل ؟

أ- للمحافظة على كيان الأسرة من شيوع الكذب فيها.

ب- حتى يثاب من والده على صدقه.

ج- ليتجنب غضب وعقاب الأب إذا علم أنه أخفى الحقيقة عن.

د- ليحصل على رضا الأب وحبه ليصبح الابن المثالي.

هـ حتى لا يتدعم سلوك الكذب ويصبح كاذبا في المستقبل.

و- حتى لا يشعر بتأنيب الضمير على تستره في الكذب على الأب.

<u>الموقـــف الثاني :</u>

أصيبت امرأة بمرض خبيث وأخذت حالتها تتدهور إلى الأسوأ، وبدأت تقترب من حافة الموت . اعتقد الأطباء أنه لا سبيل لعلاجها سوى نوع من العلاج هو تركيبة توصل إليها احد الصيادلة أراد بيعه بعشرة أمثال ثمنه . حاول زوج السيدة الحصول على المبلغ الذي طلبه الصيدلي ثمنا للدواء، وسلك في سبيل ذلك كل السبل الممكنة ولكن لم يستطع أن يحصل إلا على ما يعادل نصف المبلغ المطلوب، توجه الزوج إلى الصيدلي وشرح له الموقف وطلب منه بيع الدواء بما استطاع جمعه من مال، وهو نصف ثمن الدواء أو بيعه إياه بالتقسيط، ولكن الصيدلي لم يقتنع ورفض. أصبح الزوج يعاني اليأس والإحباط لعدم استطاعته الحصول على الدواء الذي ينقذ حياة زوجته، وبدأ يفكر في اقتحام الصيدلية ليلاً لسرقة الدواء.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك:-

1) مع افتراض أن من واجب الزوج إنقاذ زوجته ولو بسرقة الدواء ، هل ؟

أ – لأن هذا الصيدلي جشع ويتستر وراء القانون الذي يحمي الأغنياء فقط.

ب- لأنها يمكن أن تقدم إليه نفس المساعدة في المستقبل.

ج- حتى لا تحزن زوجته على عدم إحضار الدواء لإنقاذ حياتها لأنها كثيرا ما ساعدته.

د – حتى لا ينبذ من الأهل والأصدقاء لعدم بذل قصارى جهده لعلاج زوجته.

هـ - لأن إقدام الزوج على سرقة الدواء لعلاج زوجته أمرا طبيعيا من كل زوج وفي.

و- لأن زوجته إنسان ويجب أن يهبها الحياة.

2) **قد يرى البعض أن على الزوج عدم سرقة الدواء ، وذلك؟**

أ- احتراما للنظام الاجتماعي حتى لا تشيع السرقة.
ب- حتى لا يعرض نفسه للخطر أو السجن من أجل علاج قد ينفع.
ج- لأن ضميره يجب أن يمنعه من السرقة.
د- لأن من حق الصيدلي تحقيق ثروة من وراء اختراعه.
هـ- لأن المبادئ والقيم العليا تمنع السرقة.
و- لأن السرقة خروجا على القانون الذي يحافظ على حقوق أفراد المجتمع.

3) **قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء لزوجته لو طلبت منه ذلك فهل ذلك؟**

أ - لأن كل منهما يجب أن يضحى من أجل الآخر.
ب- لأن من واجبه طاعة زوجته وتحقيق ما تريد.
ج- لأن الزوجة تتوقع ألا يتخلى عنها زوجها في تحقيق هذا الطلب.
د- ليكسب حبها ورضاها عندما يتحقق لها الشفاء.
هـ- لأنه لا يستطيع أن يتراجع عن مسئوليته نحو زوجته.
و- لأنه لو لم يحضر لها الدواء لن يسامح نفسه على عدم إنقاذها.

4) **يرى البعض أم مع افتراض أن الزوج لا يحب زوجته إلا أن من واجبه سرقة الدواء لإنقاذها ، هل ؟**

أ- لأن حب الزوج أو عدم حبه لزوجته لا يقلل من قيمة حياتها.
ب- لأن الصيدلي جشع وقاس وبالتالي يستباح سرقته.
ج- لأنها قد تنقذ حياته في يوم ما.
د- خوفا من انتقامها بعد الشفاء.
هـ- لأنه يجب ألا يعطى للخلافات اهتمام في هذه المواقف.
و- يسرق لإنقاذها حتى لا يشعر بالذنب لأنه تخلى عنها نتيجة عدم حبه لها.

5) **قد يرى البعض أن على الزوج سرقة الدواء حتى إذا كان هذا المريض شخصا غريبا ولا يوجد من ينقذه سواه ، فهل ذلك؟**

أ- لأنه يتخيل نفسه مكان هذا الشخص ويتوقع منه ما يقوم به لإنقاذه.
ب- لأن حياة الشخص الغريب ينبغي ألا يحكم عليها بأنها أقل من حياة أي شخص آخر.
ج- حتى لا ينتقم منه أهل هذا الشخص لعدم إنقاذ حياته.
د- لأن من الصعب على الإنسان أن يشعر أنه لم ينقذ حياة إنسان من الموت.
هـ- لأن هذا الشخص قد يكون ثريا ويكافئه فيما بعد.
و- لأن الحياة أقوى من القانون.

6) **إذا رأيت أن سرقة الزوج للدواء خطأ من الوجهة الخلقية، فهل ذلك؟**

أ- لان العلاقة بين الناس يجب أن تقوم على أساس احترام ملكية الغير.

ب- لأنه كان بإمكانه بيان المشكلة للسلطات لتساعده على إنقاذ حياة زوجته.

ج- لأنه قد يتم القبض عليه ويسجن ولن يستطيع إنقاذ زوجته.

د- لأنه إن لم يسرق بالرغم من حاجته الشديدة يصبح نموذجا للالتزام الخلقي.

هـ- لأن سرقة الدواء تؤدى إلى أن تصبح الأمور فوضى وكل فرد يسرق الآخر.

7) **ماذا يحدث لو أن الزوج سرق الدواء ونشرت الصحف هذا الحدث وقرأه ضابط الشرطة الذي يسكن بجوار الزوج ويعرف قصة مرض زوجته، وتذكر أنه رأى الزوج يخرج من الصيدلية مساء هذا اليوم مهرولا وأدرك أن الزوج هو سارق الدواء. إذا رأيت أن على الضابط إبلاغ الشرطة عن الزوج بأنه السارق، فما سبب ذلك؟**

أ- للمحافظة على القانون والنظام الاجتماعي.

ب- لأن المجتمع وضع ثقته فيه للحماية من المجرمين.

ج- لأنه قد يحصل على ترقية نتيجة القدرة على التعرف على سرقة الدواء.

د- حتى لا يعرض نفسه للعقاب لأنه يتستر على سارق.

هـ- لأن ضميره ومثله العليا تحتم عليه أن يبلغ عن السارق.

و- لأن دور ضابط الشرطة المحافظة على حقوق أفراد المجتمع.

8) **ماذا يحدث لو أن الزوج تم القبض عليه وقد للمحاكمة، ما هي العقوبة التي يحكم بها القاضي على الزوج؟ إذا رأيت أن على القاضي أن يتساهل مع الزوج، هل؟**

أ- لان حق الحياة له الأولوية على حق الملكية.

ب- لأن الزوج كان يشعر بالألم لعدم استطاعته إنقاذ حياة زوجته.

ج- لأن القاضي قد يعاني من تأنيب الضمير على حكمه على الزوج.

د- لأن الزوج تصرف بدافع الحب لإنقاذ زوجته.

هـ- لأن القاضي قد يفكر فيما يمكن أن يفعله لو كان مكان الزوج.

و- لأن وظيفة القانون المحافظة على حياة أفراد المجتمع.

9) **قد يرى البعض أن على القاضي ألا يتساهل مع الزوج، وذلك؟**

أ- لتطبيق القانون والمحافظة على النظام الاجتماعي.

ب- حتى لا يتهاون المجتمع مع أي سارق.

ج- ليسود الأمان بين جميع أفراد المجتمع.

د- لأن الزوج يجب أن يكون مستعدا لمحاكمته على ما ارتكبه من سرقة.

هـ- حتى لا يشعر بتأنيب الضمير لتساهله مع السارق.

و- لأن المجتمع يتوقع من القاضي الحكم العدل.

الموقــف الثالث:

في أحد الأيام ذهب أربعة أولاد إلى السوق ووقفوا أمام أحد المحلات قال أحدهم: هيا ندخل هذا المحل ونرى ما إذا كان من الممكن أخذ بعض الأشياء، وافق ثلاثة أولاد ، أما الولد الرابع فلم يرغب في أن يفعل ذلك، ولكن الأولاد الثلاثة قالوا له: أنهم سوف يجعلون أصحابهم يضحكون عليه لأنه جبان، ولذلك وافقهم وذهب معهم وقاموا جميعا بأخذ بعض الأشياء من المحل إلا أن صاحب المحل استطاع أن يلحق بهم جميعا فيما عدا الولد الرابع الذي لم يرغب في مشاركتهم.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك:-

1) هل ترى أنه كان ينبغي أن يلحق صاحب المحل بالولد الرابع أيضا هل؟

أ- لأنه بمشاركتهم أصبحت لديه النية للسرقة.

ب- لأنه لم يفكر في أسرته وأهله عند معرفتهم بأنه سارق.

ج- لأنه لم يشعر بتأنيب الضمير حين شاركهم في السرقة.

د- لأنه لم يفكر فيما قد يقع عليه من عقاب في حالة القبض عليهم.

هـ - لأنهساير أفراد جماعته ولم يقاومهم.

و – لأنه كان سيقسم المسروقات مع رفاقه.

2) إذا رأيت أن على الولد الرابع مقاومة زملائه وعدم السرقة معهم، فذلك؟

أ- للمحافظة على النظام في البلدة.

ب- تجنبا للامساك به وتوقيع العقوبة عليه.

ج- لأن من واجب كل فرد المحافظة على حقوق الآخرين وعدم الاعتداء عليهم.

د- حتى لا يشعر بالخزي والعار لأنه سيصبح سارقا.

هـ- للحصول على مكافأة من صاحب المحل على أمانته.

و- ليعرف بالأمانة بين الأهل والأصدقاء لعدم اشتراه في السرقة.

3) قد يرى البعض أنه من العدالة عدم القبض على الولد الرابع وذلك؟

أ- لأنه وضع نفسه في مكان صاحب المحل ورفض السرقة.

ب- لأن ضميره منعه من الرقة والاستيلاء على ممتلكات الغير ولذلك رفض مشاركتهم.

ج- لأنه أراد تجنب العقاب بعدم السرقة.

د- لأنه لم يرد من السرقة سوى عدم وصفه بالجبن.

هـ- لعدم التساوي مع الزملاء في الدافع للسرقة.

و- لأنه لم يكن سارقا بل مسايرا لمعايير الجماعة التي ينتمي إليها.

الموقــف الرابع:

شب حريق بإحدى المدن الصغيرة ، حاول شرطي المطافئ بأحد الأحياء أن يترك موقعه بالعمل لمساعدة أفراد أسرته الذين يمكن أن يكونوا قد أصيبوا بالأذى نتيجة هذا الحريق بالرغم من أن واجبه الالتزام بموقعه لحماية وإنقاذ سكانه.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك :-

1) إذا رأيت أن على الشرطي عدم مغادرة موقعه بالعمل ، هل ؟

أ- لأن سكان الحي يتوقعون حضوره لإنقاذهم.

ب- لأنه يجب أن يلتزم بواجبات ومتطلبات وظيفته.

ج- لأن الشرطي ملزم بعدم مغادرة موقعه لحماية المجتمع.

د- حتى لا يعرض نفسه للعقاب من السلطات الأعلى.

هـ- حتى لا يشعر بالذنب إذا أصيب أحد أفراد هذا الحي.

و- للحصول على مكافأة نتيجة التزامه بموقعه.

2) قد يرى البعض أن على الشرطي التوجه لمساعدة أسرته، هل ؟

أ- لأن أسرته إذا أصابها أذى لن يسامح نفسه.

ب- لأن أسرته ستقف بجواره وتساعده إذا مر بمحنة.

ج- لانا أسرته ومن واجبه إبعاد أي أذى يلحق بها.

د- لأن أفراد أسرته يتوقعون منه الحضور لإنقاذهم.

هـ- لأن ضميره هو الذي يحثه للتوجه نحو مساعدة أسرته.

و- لأن من واجبه كرب أسرة المحافظة على أسرته والحرص على راحتها.

<u>الموقف الخامس :</u>

حكم على رجل بالسجن لمدة خمس سنوات ولكنه استطاع الهرب من السجن واستقر به المقام في مكان جديد واتخذ اسما جديدا وعمل بالتجارة في أحد المتاجر الكبيرة، واستطاع بإخلاصه واجتهاده الشديد خلال ثمان سنوات أن يشتري هذا المتجر، واشتهر بالأمانة والإكثار من أعمال الخير على العاملين لديه والمحتاجين من أهل البلدة. وفي ذات يوم قدمت إلى هذه البلدة سيدة سمعت بنزاهة وأمانة هذا التاجر فذهبت لتشتري منه ، وما أن رأته تعرفت عليه باعتباره السجين الهارب الذي تبحث عنه الشرطة، فقد كانت جارته في البلدة التي كان بها قبل أن يسجن.

ضع دائرة حول رقم العبارة التي تتفق مع رأيك :-

2) إذا رأيت أن على السيدة أن تبلغ الشرطة عن هذا الرجل ، هل ؟

أ- لأنه لن تكون هناك عدالة بالنسبة للمساجين الذين نفذوا العقوبة كاملة إذا ما ترك هذا التاجر طليقاً.

ب- لأن ضمير هذه السيدة لن يسامحها وسوف تسخط على نفسها إذا لم تبلغ عن المجرم الهارب.

ج- لأن من واجب المواطن الصالح بإبلاغ الشرطة عن أي مجرم بغض النظر عن الظروف المحيطة.

د- لأن السماح لهذا الرجل وأمثاله بالهروب من العقاب يعد دافعا لزيادة الجريمة.

هـ- لأنه ارتكب مخالفتين يستحق عليها العقاب الأولى بالسجن خمس سنوات والثانية بالهروب من السجن.

و- لأن المجتمع يتوقع محاكمة عادلة لهذا الهارب.

3) قد يرى البعض أن على السيدة ألا تبلغ الشرطة ، هل ؟

أ- لأنه حاول خلال الفترة رد الدين للمجتمع بالإكثار من أعمال الخير.

ب- لأنه لم يتعد خلال هذه الفترة على حقوق الآخرين بل حافظ على النظام الاجتماعي العام.

ج- لأن إعادته للسجن عمل يتسم بالقسوة.

د- لأنها ستشعر بالأسى والخزي إذا تسببت في إعادته للسجن.

هـ - ليس هناك فائدة متوقعة من وراء إعادته إلى السجن.

و- سيرته خلال هذه الفترة تشير إلى أنه غير شرير.

semester in 2008/2009. The number of sample was (600) male and female students (are distributed respectively: (231), (369).

The researcher uses the descriptive approach in the study, and she uses in the statistical treatment a number of ways: frequencies, percentages, t-test, analysis of variance "ANOVA", and Scheffe test.
Results of this study show that the level of moral thinking for Islamic University students in Gaza is in the fourth stage of the six stages of moral thinking to Kohlberg, which means strict adherence to law and social system, and this stage refers the medium level of moral thinking. The results also show that Islamic University students in Gaza have a high level of social responsibility.

The study's results show that there is a positive correlation relationship between the level of moral thinking and social responsibility for the students of the Islamic University in Gaza. The results also reveal that there are significant differences in the level of moral thinking between males and females, and in favor of females, as well as there are significant differences between the faculties of science and the faculties of Art, in favor of faculties of Art. While there are not significant differences in the level of moral thinking for the university's students due to the educational level, the residential area, the level of education of father and mother, or family size, or the economic level of the family.

The study's results show that there are significant differences in the level of social responsibility for the students of the Islamic University in Gaza between males and females, and in favor of females, as well as there are significant differences in the level of social responsibility between the faculties of science and the faculties of Art, in favor of faculties of Art.

Also, the study's results show that there are significant differences in the level of social responsibility between the education level of father in primary and the education level of father in prep, in favor of the education level of prep, as well as there are significant differences in the level of social responsibility between the education level of mother in primary and the education level of mother in prep, in favor of the education level of primary .

The study also shows that there are significant differences in the level of social responsibility between the university's students between the family of a higher economic level, the family of a low economic level, in favor of the family of a low economic level.

The results show that there is no a significant difference in the level of social responsibility for the Islamic University's students due to the educational level, the residential area, or the family's size.

10- Are there a statistically significant differences in the level of moral thinking for the Islamic University's students due to the economic level of family (low, medium, high)?
11- Are there a statistically significant differences in the level of moral thinking for the students of the Islamic University due to the family size (small, medium, large)?
12- Are there a statistically significant differences in the level of social responsibility for the Islamic University's students due to sex (male, female)?
13- Are there a statistically significant differences in the level of social responsibility for the students of the Islamic University due to faculty (faculties of science, faculties of Art)?
14- Are there a statistically significant differences in the level of social responsibility for the Islamic University's students due to the educational level (first, fourth)?
15- Are there a statistically significant differences in the level of social responsibility for the Islamic University's students due to the residential area (the north of Gaza Strip, Gaza City, Al-Wsta, Khan Younis, and Rafah)?
16- Are there a statistically significant differences in the level of social responsibility for the Islamic University's students due to the level of father's education (primary, prep, secondary, University or more)?
17- Are there a statistically significant differences in the level of social responsibility for the Islamic University's students due to the level of mother's education (primary, prep, secondary, University or more)?
18- Are there a statistically significant differences in the level of social responsibility for the Islamic University's students due to the economic level of family (low, medium, high)?
19- Are there a statistically significant differences in the level of social responsibility for the Islamic University's students due to the size of family (small, medium, large) ?

Regarding the answers of these questions of the study, the researcher uses scale of moral thinking for adults, which was prepared by **Fauqayah Abd Al-Fattah** (2001), and the researcher prepares a questionnaire of social responsibility for the university level, that consists of (59) items, and divided to four dimensions : self-responsibility, collective responsibility, moral and religious responsibility, and national responsibility .
Also, the researcher makes standardization for this questionnaire to make sure of its validity and stability, and the possibility of using it for what it is made for.
Then the researcher applies the field study on a random class sample from the original community, that is the students of Bachelor's Degree at the Islamic University of Gaza, who were registered in the first academic

Abstract

The moral aspect is an important one in the structure of personality, and the lack of moral aspect is responsible for what we suffering today from problems. There is no exaggeration to say that many of our current problems are moral problems, and reflects the lack of moral growth.

This study seeks to examine the level of moral thinking and the level of social responsibility for the students of the Islamic University in Gaza, as well as to examine the relationship between the level of moral thinking, social responsibility, and some variables, such as (sex, faculty, educational level, level of parental education, family size, and the economic level of family) for the students of the Islamic University in Gaza .

The problem of the study was specified in the following questions :

1- What's the level of moral thinking for the students of the Islamic University in Gaza?
2- What's the level of social responsibility for the students of the Islamic University in Gaza?
3- Is there a statistically significant relationship between the level of moral thinking and social responsibility for the students of the Islamic University?
4- Are there a statistically significant differences in the level of moral thinking for the Islamic University's students due to sex (male, female)?
5- Are there a statistically significant differences in the level of moral thinking for the Islamic University's students due to faculty
(faculties of science, faculties of Art)?
6- Are there a statistically significant differences in the level of moral thinking for the Islamic University's students due to educational level (first, fourth)?
7- Are there a statistically significant differences in the level of moral thinking for the Islamic University's students due to the residential area (the north of Gaza Strip, Gaza City, Al-Wsta, Khan Younis, and Rafah)?
8- Are there a statistically significant differences in the level of moral thinking for the Islamic University's students due to the level of father's education (primary, prep, secondary, university or more)?
9- Are there a statistically significant differences in the level of moral thinking for the Islamic University's students due to the level of mother's education (primary, prep, secondary, university or more)?

The Islamic University of Gaza
Deanery Postgraduate Studies
Faculty of Education
Department of Psychology

Study

Moral thinking and its relationship with social responsibility and some variables for Islamic university students in Gaza.

Produced By
Maisoun Mohammad Abd Elgader Mushref

Supervised By
Dr. Nabil Kamil Mohammad Dokhan

This study is introduced to have a master degree "completion Research" Psychology department – Psychological Counseling

1430/2009